

Universidade de Lisboa



A gramática no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira a
alunos portugueses: uma proposta para o nível A2 (QECR)

Ana Cristina Bernardes Tavares

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2014

Universidade de Lisboa



A gramática no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira a
alunos portugueses: uma proposta para o nível A2 (QECR)

Ana Cristina Bernardes Tavares

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Dr. José León Acosta

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2014

A ti, Tomásia, avó de coração, que
entretanto partiste sem conhecer o
desfecho da minha aventura, por me
ensinares a amar incondicionalmente.

A ti, Pai, para quem a profissão de
professor representava o maior orgulho.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em particular:

Ao meu orientador, Prof. José León Acosta, pela disponibilidade demonstrada em cada fase deste projeto, pela pertinência das suas críticas e pelos seus contributos ao longo do meu percurso formativo.

À Professora Cooperante, A. C. Fernández, pelo acompanhamento, pelas sugestões didáticas que me permitiram melhorar, mas, sobretudo, pela simpatia, pelo empenho e pelo apreço demonstrado e que a caracterizam enquanto pessoa.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo apoio em momentos de menor alento, pelas opiniões e críticas construtivas e pela troca de ideias e experiências.

À minha Diretora, Zita Domingues, e aos meus queridos colegas do Centro Novas Oportunidades, especialmente à Fernanda Belchior e à Paula Silva, as quais, sempre que necessitei, me aliviaram das minhas obrigações laborais, sobrecarregando-se e apoiando-me incondicionalmente.

A ti, Paulinha, em particular, porque, apesar de tudo o que tens passado, de todo o teu sofrimento, sempre te preocupaste em perguntar como andava este relatório, realçando a importância de o acabar. Foi na tua força que me inspirei para continuar.

Ao meu cunhado, que nunca me deixou desistir.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram com as suas palavras encorajadoras.

Finalmente, uma menção especial e direta às três pessoas mais importantes da minha vida, António, pela tua compreensão, pela paciência e pelo incentivo demonstrados em cada momento, sem os quais não teria perseguido este sonho; Isabel, muito obrigado por me teres ajudado a cuidar da tua irmã, e Inês, desculpa pelas "festinhas" que não fiz para te adormecer. Sei que perceberam que a mãe também precisava "crescer". Pelo precioso e insubstituível tempo que este trabalho nos roubou, nesta fase tão importante das nossas vidas, perdoem-me, prometo esforçar-me para compensá-lo da melhor forma.

Índice

Resumo	v
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	
1 - O processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.....	6
2 – Metodologias no ensino das línguas estrangeiras	8
2.1 - Método Tradicional	9
2.2 - Método Direto	10
2.3 - Método Áudio Oral e Situacional	11
2.4 - Abordagem Comunicativo	13
3 – O Método por Tarefas e o lugar da gramática	19
4 – A gramática de um ponto de vista comunicativo	25
Capítulo 2 - A intervenção na escola	
1 - A Escola	42
2 - Caracterização da turma	45
3 - Unidade Didática	51
3.1 - Metodologia	51
3.2 - Planificação da Unidade	54
3.3 - Planos de aulas	55
3.4 - Diário das aulas: notas e observações	63
4 - Avaliação	67
Considerações Finais	75
Bibliografia	79
Anexos	
Anexo 1 - Planificação da Unidade.....	88
Anexo 2 - Questionário e Diagnóstico	106
Anexo 3 - Ficha de trabalho 1	109
Anexo 4 - Ficha de trabalho 2	112
Anexo 5 - Ficha de trabalho 3	116

Anexo 6 - Ficha de trabalho 4	119
Anexo 7 - Ficha de trabalho 5	124
Anexo 8 - Ficha de trabalho 6	126
Anexo 9 - Guião para a realização da tarefa final	131
Anexo 10 - Teste de avaliação	132
Anexo 11 - Grelha de avaliação da expressão oral por preencher	136
Anexo 12 - Grelha de avaliação da expressão oral preenchida	138
Anexo 13 - Grelha de observação direta - Ficha de trabalho 2	139
Anexo 14 - Grelha de observação direta - Ficha de trabalho 3	140
Anexo 15 - Grelha de observação direta - Ficha de trabalho 4	141
Anexo 16 - Grelha de observação direta - Ficha de trabalho 6	142
Anexo 17 - Produção dos alunos	143

Índice de figuras

Figura.1 - Quadro recapitulativo do lugar da gramática nos vários métodos de ensino das línguas estrangeiras	18
Figura 2: Modelo de Estaire (2010)	22
Figura 3: Modelo de VanPatten (1992) sobre o processamento de aquisição de L2	31
Figura 4 - Localização das atividades de input estruturado no modelo de Lee & VanPatten (1995)	32

Índice de gráficos

Gráfico 1: Área geográfica dos alunos	46
Gráfico 2: Auxílio no estudo	47
Gráfico 3: Objetivos da aprendizagem da língua	48
Gráfico 4: Tipologia de atividades na sala de aula	48
Gráfico 5: Atividades para o estudo da gramática	49

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado e organizado no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol em turmas do Terceiro Ciclo do Ensino e do Ensino Secundário. Pretende ser uma reflexão crítica sobre a planificação, implementação e avaliação de uma unidade didática lecionada ao longo de 450 minutos e de acordo com a temática dos tempos livres. O objeto da intervenção didática incidiu sobre o desenvolvimento da competência gramatical na aprendizagem da Língua Espanhola, num contexto específico de uma turma de 8.º ano, posicionada no nível de proficiência linguística A2, da Escola Básica Integrada de Bucelas. A escolha prendeu-se com a necessidade de entender qual seria a melhor forma de ensinar a gramática e pô-la ao serviço da comunicação, sem que fosse encarada pelos alunos como uma matéria difícil, enfadonha e secundária no processo de aprendizagem de uma língua.

Num primeiro momento, será apresentado um breve resumo das diversas abordagens da gramática propostas pelos sucessivos métodos didáticos adotados ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, serão referidos alguns conceitos de autores que sustentam as opções por um ensino da gramática inserida num contexto comunicativo bem como propostas de intervenção que promovam o desenvolvimento dessa (sub-)competência.

Num segundo momento, acederemos à minha intervenção pedagógica, destacando as atividades diretamente relacionadas com a abordagem dos conteúdos gramaticais. Procurei não tratar a gramática como um conteúdo estanque e segregado, integrando-a nas diferentes competências trabalhadas em sala de aula. Apesar de ser uma matéria que, por si só, desperta pouca motivação nos alunos, constata-se que o desenvolvimento de estratégias diversificadas, em que o aluno assume um papel ativo, permite facilitar a sua aquisição.

Palavras-chave: gramática, atenção centrada na forma, processamento do *input*

Resumen

Este informe fue preparado y organizado en el marco de prácticas supervisadas del Máster en Enseñanza de Español y Portugués del 3.er Ciclo de la Enseñanza Básica y en Bachillerato. Pretende ser una reflexión crítica sobre las distintas componentes de una unidad didáctica (planificación, ejecución y evaluación) sobre los tiempos libres cuya duración fue de 450 minutos.

Mi intervención se llevó a cabo en una escuela pública de Bucelas, en los alrededores de la ciudad de Lisboa, con un grupo de octavo grado —correspondiente al 2.º de la E.S.O. del sistema educativo español—. El nivel de dominio en la lengua que prevé el programa homologado por el Ministerio de Educación portugués para este curso es, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, un A2.1.

El propósito central de mi intervención giró en torno al desarrollo de la competencia gramatical en el aprendizaje de la lengua española. La elección de este tema se debe, ante todo, a mi necesidad personal por comprender cuál sería la mejor manera de enseñar la gramática y ponerla al servicio de la comunicación, sin que fuera vista por los estudiantes como una cuestión difícil, tediosa y secundaria en el proceso de aprendizaje de un idioma.

La elaboración de este trabajo me permitió llegar a algunas conclusiones y me abrió caminos para mejorar mi actuación como profesora. Me enteré de que es posible enseñar la gramática de una forma más integrada y de forma inductiva y aunque esto requiere más trabajo, también proporciona una mayor satisfacción a largo plazo, al ver que los alumnos han asimilado los conocimientos suficientes para comunicarse en una lengua extranjera. La investigación más direccionada para el tema, me permitió encontrar respuestas y ejemplos concretos, elementos fundamentales no sólo para la práctica pero también para la reflexión y punto de partida en el diseño de nuevos materiales de aprendizaje.

Palabras clave: gramática, atención centrada en la forma, procesamiento del *input*.

Introdução

Fruto de uma formação em que se falava muito da abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras (LE), em que o método por tarefas dava os seus primeiros passos, mas também onde estava patente uma certa dificuldade em quebrar com metodologias já assentes, formei-me, enquanto professora, numa era de mudanças, mas numa visão ainda estruturalista do ensino das LE.

Com a bagagem teórica adquirida no momento, entrei no mundo do trabalho aplicando da melhor forma possível os meus conhecimentos. Apesar de sempre sentir que o ensino da gramática era essencial, que a explicação do funcionamento da regra ajudava os alunos a estruturar o seu conhecimento — até porque as solicitações dos mesmos iam nesse sentido —, fui percebendo ao longo do tempo que, embora o ensino da gramática melhorasse relativamente a produção do aluno em atividades de prática controlada, esta estratégia não parece ter efeitos positivos quando o aluno se vê envolvido em atividades comunicativas de prática livre, mais espontâneas e, por isso, imprevisíveis. Muitas vezes, dei por mim a pensar como era possível ocorrer tal facto se tinha explicado, pouco antes, as regras gramaticais que agora era necessário pôr em prática. Frequentemente, verifiquei que num exercício de aplicação imediata, após a instrução, a aplicação era bem-sucedida, mas, com o tempo, o efeito tendia a desaparecer.

Em suma, fui-me apercebendo de que o ensino da gramática, tal como o aplicava, tinha um efeito positivo no imediato, a curtíssimo prazo, e nos níveis superiores de competência linguística, mas esse domínio era muito limitado tanto na sequência natural de aquisição como ao nível de precisão gramatical em determinadas estruturas. Essa observação, ao longo dos anos, fez com que adotasse várias estratégias para tornar mais eficaz o ensino da gramática, sem, no entanto, chegar a atingir nunca, um grau de sucesso medianamente satisfatório.

Absorvida pelas inúmeras responsabilidades inerentes à profissão de docente, nem sempre tive o tempo necessário para me dedicar à investigação dos documentos existentes sobre este tema, sobre eventuais metodologias inovadoras no sentido de conjugar gramática e comunicação eficaz.

Tendo em conta que sempre considerei a gramática essencial no ensino das LE, nunca encontrei um caminho certo para atingir os meus objetivos e sentir-me totalmente satisfeita com a minha atuação. Encarei esta reflexão como uma ajuda para suprir as minhas lacunas e melhorar o meu desempenho, facultando aos meus alunos os instrumentos que lhes permitissem comunicar em LE, necessidade que se avizinha cada vez mais premente nos dias de hoje.

Da ampla bibliografia disponível para abordar o tema a que me propus neste trabalho de pesquisa e reflexão, retive inicialmente o livro de Encina Alonso (2003), *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, e tomei a liberdade de me apropriar de algumas preocupações manifestadas pela professora imaginária criada pela autora, pois espelhava parte dos meus anseios enquanto docente e de um grande número de professores:

Con esto del enfoque comunicativo y los libros funcionales, ¿dónde meto yo la gramática? (...) "Qué es, cuándo se utiliza, cómo se forma..." ¿Cómo se les puede tranquilizar y contestar sin explicar las reglas gramaticales? Claro que, por otra parte, me doy cuenta de que mis explicaciones gramaticales, aunque les hacen felices momentáneamente, no les ayudan (...) en el momento de hablar, no pueden estar recordando siempre las reglas gramaticales. (2003: 80)

A sua carta termina com um pedido de ajuda, requerendo orientações para saber o que fazer. Tal como ela, e tendo presente que o ensino da gramática tem sido abordado de variadíssimas formas, que diferentes metodologias propõem abordagens diversas, que o professor procura proporcionar aos seus alunos o ambiente mais adequado à aprendizagem de uma LE, procurei respostas ao empreender esta aventura. Procurei debruçar-me mais pormenorizadamente sobre esta temática por forma a encontrar propostas didáticas que auxiliassem os professores no ensino da gramática, de acordo não só com as exigências dos alunos, mas, sobretudo, com o propósito a que se destina o ensino das LE atualmente: saber comunicar.

Pareceu-me pertinente iniciar a minha investigação com uma pesquisa sobre a evolução das metodologias aplicadas no ensino da LE, de forma a entender quer as exigências sociais quer os estudos que apareceram e moldaram esse ensino. Por isso, neste trabalho, os primeiros pontos do enquadramento teórico debruçam-se sobre o conceito de ensino-aprendizagem das LE e procuram enquadrar o lugar da gramática nas metodologias que foram emergindo com o passar do tempo. Perante o vasto leque de bibliografia disponível sobre este tema, foi necessário selecionar a

informação mais pertinente e realçar, num quadro recapitulativo, as diferenças entre as várias abordagens da gramática ao longo do tempo e das respetivas metodologias.

Progressivamente a recolha de dados foi-se cingindo ao que hoje se preconiza: a abordagem comunicativa. Uma nova visão da língua como instrumento de comunicação, defendida pela abordagem comunicativa, influenciou todas as ciências da linguagem a partir dos anos 70 do século XX. É também o conceito que está na base da construção do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QCER, 2001), que traça como um dos seus principais objetivos: “descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (id.: 19). Com efeito, as diretrizes europeias vão no sentido de fornecer ao aprendente ferramentas que lhe permitam comunicar oralmente e por escrito, transformando a gramática numa (sub-) competência subsidiária. O falante deverá aprender a usar recursos não só linguísticos, mas também sociolinguísticos, socioculturais e pragmático-discursivos, seguindo uma abordagem orientada para a ação na medida em que “o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (id.: 29).

Perante a teoria exposta no ponto 2 do primeiro capítulo, o espírito prático do professor reage e procura saber como aplicar essa informação a um contexto mais concreto, o da sua prática profissional da sala de aula. Ciente de que a gramática não pode ser encarada como mais uma competência trabalhada de forma isolada, mas sim como peça integrante de um conjunto, tentei determinar como poderia incorporar o estudo da gramática na elaboração de uma unidade didática. Das leituras realizadas, depressa se perfilaram termos como método por tarefas, tarefa final, tarefa focada na forma, tarefa de apoio, tarefa intermédia, etc. Assim, dedico grande parte do terceiro ponto aos aspetos mais diretamente relacionados com a metodologia de planificação de aulas e a elaboração de materiais didáticos.

De todas as leituras realizadas, a minha curiosidade aguçou-se com as hipóteses de VanPatten (1990) e as suas propostas de atividades baseadas no processamento do *input* ou de um *input* estruturado. De facto, trata-se de uma maneira nova, dentro dos pressupostos pedagógicos e didáticos da abordagem comunicativa, de encarar a elaboração de atividades focadas na gramática e, em

geral, nos aspetos suscetíveis de serem sistematizados. Por esse motivo, dediquei o quarto ponto do primeiro capítulo aos conceitos de *input* e *ouput* e procurei aprofundar o respetivo valor na didática das LE.

A segunda parte deste relatório abrange todo o trabalho realizado na Escola Básica Integrada de Bucelas, com um grupo de alunos de 8.º ano (nível A2). Inicia-se com uma breve apresentação das características do estabelecimento, com base no Projeto Educativo de Escola, e logo em seguida, a partir da análise dos dados obtidos nos inquéritos aplicados, uma caracterização dos alunos em particular. Após esta contextualização, a secção seguinte é dedicada à apresentação da unidade didática trabalhada ao longo de 450 minutos de acordo quer com o programa de Espanhol do 3.º ciclo quer com a planificação anual pré-estabelecida pela professora cooperante. A implementação da referida unidade enquadra-se na abordagem comunicativa, segundo a qual "o principal objetivo do ensino é que os alunos adquiram a capacidade de usar a linguagem para comunicar de forma eficaz" (Melero Abadía, 2008: 698). As reflexões e a consequente construção da unidade didática que se apresenta neste relatório desde a elaboração da planificação às atividades propostas receberam a mais-valia da leitura dos diferentes artigos referidos na bibliografia.

A terceira secção contém a descrição detalhada da sequência didática e as notas, ou "diário de bordo" de todos os momentos da aula. Na planificação, procurei justificar a escolha e a inclusão de cada atividade, apresentando a sua descrição, os objetivos, os conteúdos, as competências que pretendia trabalhar bem como o tempo programado para a realização das mesmas.

Fecha-se esta segunda parte com a exposição dos instrumentos de avaliação adotados. Neste ponto, são introduzidas algumas reflexões sobre a importância e o papel da avaliação sobre os itens introduzidos ao longo de todo o processo, sobre a grelha elaborada para avaliar a tarefa final e, por fim, apresentam-se os resultados finais e as elações emanadas das observações dos mesmos.

Encerro esta caminhada com algumas considerações gerais que me foram surgindo ao longo da elaboração e execução deste relatório e que apresento, a modo de conclusão, para reflexão futura, de forma a introduzir melhoramentos na construção de próximas atividades gramaticais.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. O processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras

As mudanças nas teorias de aquisição das línguas materna (LM), segunda (L2) ou estrangeira (LE) e dos métodos de ensino/aprendizagem no devir histórico são o reflexo das alterações nas necessidades da sociedade¹. Consequentemente, são várias as metodologias que se sucederam, influenciadas pelas diversas teorias e, apesar de este trabalho focar apenas algumas, por evidenciarem mudanças mas significativas ao nível da temática abordada, existem outras que também tiveram o seu contributo na forma de perspetivar o ensino. Com tantas transformações, não somente no processo de ensino/aprendizagem mas também em praticamente todos os aspetos de nossas vidas, exige-se que o ser humano esteja atualizado e apto a interagir num mundo “globalizado”, onde o conhecimento de LE passou a ser um requisito básico. Por isso enfrentamos hoje a necessidade de encontrar caminhos que favoreçam a aprendizagem das LE.

Aprender lenguas se ha convertido en una necesidad para millones de personas que se mueven por todo el mundo y deben entrar en contacto con otras gentes y culturas. Si cambian las razones para tomar la decisión de aprender una lengua extranjera, este hecho afecta también a la selección de lo que hay que aprender e incluso a cómo aprenderlo. (Sánchez, 2009:9).

Inicialmente mergulhado no método tradicional, o ensino da LE passava pela valorização da tradução e da aprendizagem por imitação, estando a aula centrada no professor. Nessa metodologia, fundamenta-se a ideia de que o aspeto principal da língua é a sua escrita, determinada por regras gramaticais. O uso da língua fica reduzido à capacidade de descodificar textos escritos e produzir discursos que respeitem as regras de organização da estrutura frásica.

Progressivamente, a linguística introduz novas conceções do ensino das LE e, de um método tradicional, passamos para uma visão mais natural da aquisição da língua, segundo a qual se entende que o aluno deve ser submetido, na LE, ao mesmo processo de apropriação da LM. Neste enquadramento, surge o método direto, posteriormente referido e desenvolvido neste trabalho. O Método Áudio Oral é o primeiro método que parte de critérios científicos, nos quais se baseia para argumentar a sua existência. Estes foram os primeiros passos para a interligação da didática e da linguística. De forma intimamente ligada, associado a esse método,

¹ Com a rápida evolução das vias de comunicação, aprender línguas deixou de ser um capricho para se tornar uma necessidade. Sánchez (2009) assim o demonstra na análise que fez do ensino de línguas estrangeiras neste últimos cem anos.

surge o método situacional - as características de ambos serão pormenorizadas num subcapítulo posterior. E porque as mudanças advêm de uma necessidade constante de melhorar e obter resultados cada vez mais satisfatórios, as metodologias foram evoluindo e as perspectivas do ensino também. Nos métodos citados, a aula é centrada no professor, detentor do conhecimento e divulgador do mesmo.

Com o fluir do tempo, reivindica-se um papel diferente para o aluno; ele é aquele que aprende e a preocupação do ensino deveria ser com ele e de acordo com as suas características. Com base neste pressuposto, a perspectiva do ensino passa a ser diferente: o professor surge então como o mediador da aprendizagem enquanto o aluno é o protagonista e constitui a essência do processo. A partir deste ponto de vista, procura-se superar as necessidades do aluno cujo grande objetivo é usar a língua para comunicar. Cientes da necessidade de rever os moldes do ensino, o Conselho da Europa elabora em 1973 o Projeto Número 4, no qual formula componentes no campo nocional - campos semânticos comunicativos - e funcional - uso da língua em situações concretas. Estava assim determinada a abordagem comunicativa; no entanto, a ausência de referência aos procedimentos a seguir, contribuiu para a ramificação dessa abordagem em vários métodos que diferem sobretudo pelas propostas de abordagem da comunicação e pelas atividades a realizar.

Maioritariamente baseados em pressupostos linguísticos e psicolinguísticos, nascem métodos tais como o método natural ou o método por tarefas.

Apesar dos dois primeiros serem alvo de maior desenvolvimento nos capítulos seguintes, podemos referir que o método natural parte da convicção de que, tal como as crianças aprendem a sua LM, a aquisição da LE acontece quando se entendem as mensagens emitidas e é efetiva quando ouvimos e lemos e não quando falamos ou escrevemos. Consequentemente, o aluno deve ser submetido a uma exposição adequada, privilegiando as atividades interativas, sempre na LE, e não insistindo no erro de ensinar através gramática ou de listas de vocabulário. Por seu lado, o método por tarefas aposta nos processos para alcançar os objetivos propostos. Como tal, delimita uma situação de comunicação a realizar na tarefa final e, consequentemente, desenvolve várias tarefas de forma a reunir recursos lexicais, gramaticais, discursivos, socioculturais que tornam a tarefa exequível.

Ainda que a enumeração dos métodos existentes não se esgote seguramente nos atrás referidos, seria uma tarefa morosa explaná-los na sua totalidade além de que se desvirtuaria o propósito do meu trabalho. Assim sendo, destacarei a seu tempo apenas alguns², aqueles que me pareceram mais pertinentes.

2. Metodologias no ensino das LE

Provavelmente, a ênfase que se tem dado à gramática como compêndio do que é uma LE levou à crença de que, dominando a gramática, se domina a língua. Porém, essa prática no processo de aprendizagem nem sempre tem dado os frutos desejados. Perceber como o ensino da gramática tem sido encarado ao longo dessas mudanças pode, eventualmente, ajudar a encontrar um caminho dentro da pluralidade de propostas que se tem apresentado. Cabe ao professor desbravar o caminho mais direto para atingir o objetivo crucial, isto é, o de ensinar os seus alunos a fazer um uso adequado da língua nas mais diversas situações comunicativas, dentro e fora da aula, e descobrir como, quando e porquê se deve recorrer à gramática.

Abordar a temática desse estudo revela-se uma tarefa complexa pois encontramos vários pontos de vista. Alguns afirmam que não é necessário trabalhar a gramática³ em sala de aula, defendendo que o importante é pôr a ênfase na língua falada porque são essas estruturas que dão impulso à comunicação. Outros ainda dissociam o seu ensino do resto do processo de aprendizagem da LE, como um auxiliar que deve ocupar um lugar à parte, alienado dos objetivos especificamente comunicativos⁴.

Diante desta complexidade, torna-se a meu ver necessário começar por desenhar uma panorâmica global das mudanças para melhor entender como a evolução de novas teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem das línguas veio influenciar e ditar os métodos de ensino.

Neste momento de reflexão, revelou-se profícuo fazer um pequeno aparte para clarificar terminologia — e conceitos — recorrente na bibliografia consultada e cujo

² Para aprofundamento dos dados apresentados, veja-se Melero Abadía (2000), Sánchez, (2009) e Martín Sánchez (2009).

³ O Método direto, por exemplo, preconiza o ensino de um idioma sem recorrer à gramática, mediante à prática da conversação. Maximilian Berlitz é um dos nomes que surge ligado ao método por ter criado a primeira escola de línguas baseado nesta visão do ensino, mais tarde conhecido, inclusive, como método berlitiz.

⁴ Nesta perspetiva enquadram-se os métodos áudio oral e situacional baseados nos princípios da psicologia de aprendizagem behaviorista de Skinner e da linguística estrutural de Bloomfield, então dominantes nos Estados Unidos.

uso aparecia de forma aleatória. Assim, por exemplo, para qualificar a metodologia baseada na comunicação, coabitavam, aparentemente de forma inócua, conceitos como “método” e “abordagem”. Uma vez que na literatura sobre a didática das LE são usadas frequentemente, de forma indistinta, uma e outra denominação, foi necessário encontrar uma solução para esta ambiguidade terminológica e conceptual. Sánchez (2009), antes de iniciar o seu percurso pelos últimos cem anos do ensino das LE, opta também por definir o que se entende por método e por abordagem. Em síntese, o autor entende por *enfoque* (abordagem) as teorias sobre a natureza da língua e por método o conjunto de pressupostos e procedimentos que, a partir da abordagem, serve para determinar os objetivos gerais e específicos, os programas, os papéis do aluno e do professor, as técnicas de trabalho, etc. Será com base nessa distinção que se irá pautar o entendimento de um e de outro conceito ao longo deste trabalho, ao procurar perceber a função e o lugar da gramática no ensino das LE.

2.1. O Método Tradicional

Até ao século XIX, os instrumentos para estudar uma LE eram uma gramática e um dicionário. No fundamental, o objetivo continuava a ser o de capacitar os alunos para a leitura e a análise dos textos literários consagrados. Esta abordagem do ensino da LE tornou-se conhecida como Método Gramática e Tradução, e foi dominante entre as metodologias de ensino de LE até, aproximadamente, meados do século XX.

Neste método, a gramática era ensinada mediante a explicitação das regras morfológicas e sintáticas da língua-alvo, a memorização do léxico e a tradução de textos literários. Recorria-se à LM nas explicações e fomentava-se a comparação entre a LE e a LM do aluno. Nas aulas, ministradas na LM, dava-se pouca importância à pronúncia ou à expressão/interação oral.

El método se cifra en el aprendizaje de la gramática, por un lado, y, por otro, en la práctica sobre textos, en parte literarios y en parte heredados de siglos anteriores. Sin embargo, no hay una relación de dependencia entre gramática y textos, es decir, no se eligen los textos en razón de las cuestiones gramaticales que contienen. Lo que se hace es poner juntas dos tradiciones bien asentadas en la enseñanza de idiomas y los materiales que cada tradición conlleva. (Sánchez, 2009: 35)

Quanto ao papel do professor, este era o centro do processo de ensino/aprendizagem. A sua interação com o aluno limitava-se à exposição magistral, sendo ele a fonte principal de conhecimentos e o detentor do poder de

decisão sobre o que estava certo e errado e a quem competia decidir o como e o quando da correção.

O método tradicional não conta com um grande elenco de atividades ou exercícios; bem pelo contrário, destaca-se pela sua simplicidade. Assim, fazem parte deste método exercícios como a memorização de regras gramaticais, as listas de vocabulário, a aplicação das regras gramaticais em exercícios (de transformação, de associação ou correspondência), a tradução e a retroversão.

2.2. O Método Direto⁵

A partir dos finais do século XIX, começa a surgir um movimento reformista que, influenciado pela investigação no campo da fonética, salienta a importância da vertente oral da língua em detrimento da escrita. Segundo Sánchez (2009), as necessidades sociais passam a ser outras, mas também cresce a insatisfação perante os resultados do Método Gramática e Tradução e, sobretudo, observa-se, através dos emigrantes⁶, que a aprendizagem de uma língua pode ser mais "prática" e menos "gramática".

(...) otra razón de importancia en favor de su aceptación era la pretensión de ser "práctico", no la de ser "gramatical". La búsqueda de lo que es práctico se asocia cada vez con más énfasis a la "posibilidad de poder utilizar la lengua aprendida en la conversación oral" y no solamente a la lectura de obras literarias. (2009: 50)

É o ponto de partida para grandes inovações: os professores orientam-se mais para a necessidade de uma proficiência oral do que para uma compreensão escrita e gramatical ou para o estudo de textos literários advogado nos programas de LE. Foi a eclosão de um movimento conhecido como Método Direto que veio enfatizar a supremacia da língua oral e da prática interativa.

Relega-se, portanto, para segundo plano, a gramática que passa a aparecer de forma indutiva; a fonética ocupa um lugar destacado, em detrimento de outras áreas da gramática; e o procedimento em sala de aula consiste em encorajar o uso da LE,

⁵ Associados a este método, destacam as figuras de Lambert Sauveur (1826-1907) e Maximilian Berlitz (1852 - 1927). De Lambert Sauveur são de reter as seguintes obras: *An Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary* (1875). New York: Madison Square; *Petites Causeries* (1875). Boston: Librairie Lee et Shepard; *Causeries avec mes élèves* (1891). New York: William R. Jenkins CO.. Berlitz, M. (1897). *The Berlitz method of Teaching Modern languages* (1897). New York: Madison Square.

⁶ O autor exemplifica com a emigração massiva para os Estados-Unidos, a partir dos finais do século XIX, de pessoas com escassa cultura e a quem pouco servia o ensino escolar e gramatical, tendo em conta a urgência em aprender uma língua que lhes era totalmente desconhecida.

fugindo às explicações gramaticais por se considerar que estas seriam inferidas pelos aprendizes a partir da própria produção. Deu-se assim particular relevância ao uso da LE, forçando os alunos não só a comunicarem na língua em aquisição, mas também a pensarem nela e a evitarem o recurso à tradução. Considerou-se que uma LE poderia ser ensinada sem tradução ou recurso à LM da mesma maneira que a criança adquire a sua própria língua, por repetição, por associação imagem/objeto ao som. O recurso à escrita tinha como função primordial a de "fixar" a língua falada. Mais do que priorizar as explicações e as regras gramaticais, os professores deviam encorajar o uso espontâneo da LE na sala. Partia-se do princípio de que os alunos eram capazes de reproduzir regras gramaticais a partir da observação e do uso, como acontece na aquisição da LM.

O professor, porém, continua a ser o protagonista neste método, pois é ele que tem a responsabilidade total na planificação e na organização das atividades na sala de aula, apesar de, em comparação com o Método Gramática e Tradução, este ser mais dinâmico e interativo.

O Método Direto é um método extremamente aberto, com poucas diretivas específicas que possam guiar o professor passo a passo. Em suma, as sugestões de atividades são poucas mas destacam-se algumas mais recorrentes, como o recurso a objetos, desenhos ou gestos para ilustrar o significado de palavras ou frases ou, ainda, a utilização da técnica de perguntas/respostas para estimular a prática oral. Pontualmente, recorria-se ao ditado e à leitura de texto, que logo servia de base para a interação oral. A gramática é considerada uma parte secundária no processo de aquisição e, conseqüentemente, os professores deste método não explicam a gramática, apenas a evidenciam, deixando que os alunos a infiram através da prática, tal como acontece na aprendizagem de uma LM.

2.3. Método Áudio Oral e Situacional⁷

Nos Estados Unidos de América, com o deflagrar da Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade premente de contar com peritos — e espiões — nas

⁷ No Método Áudio Oral, são pontos de referências autores e obras tais como: Bloomfield, L. (1942). *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages*. Baltimore: L.S.A ; Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press; Lado, R. (1957). *Language teaching. A scientific approach*, New York: McGraw Hill. Já no Método Situacional, prevalece o autor: Alexander, L. G. (1967). *A First Book in Comprehension, Précis and Composition*, London: Longman.

diversas línguas estrangeiras dos países implicados no conflito. Este tem sido aliás, de modo recorrente, o motivo invocado para o novo rumo dado à aprendizagem das LE no país norte-americano. Os anteriores métodos apresentavam lacunas perante a urgência de uma metodologia de aplicação mais rápida e de efeitos mais imediatos e careciam de recursos áudio (visuais). O Método Tradicional era impraticável para uma aquisição que se queria rápida e eficaz a fim de garantir o sucesso das operações bélicas. O Método Direto, por seu lado, apresentava uma aprendizagem centrada na competência oral, é certo, mas os materiais eram escassos e dispersos.

Assim nasceu o Método Áudio Oral, posteriormente renomeado como Método Situacional na Europa. Sánchez (2009) considera que este método não é totalmente inovador, tendo em conta que contribuiu, para a sua configuração, a doutrina da escola estruturalista nos Estados Unidos⁸. Esta abordagem aponta para uma aprendizagem automatizada das estruturas básicas da língua através de exercícios de repetição, de transformação ou de substituição. No Método Áudio Oral, a língua é, sobretudo, um fenómeno oral e é aprendida obedecendo a uma ordem hierárquica das habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, consideradas como basilares na ordem natural de aquisição de uma LE. Já não se pretende que o aprendente siga os modelos clássicos exemplares, como preconizavam as gramáticas do Método Tradicional, mas antes que ele adquira as estruturas mais frequentes da LE através da sua mecanização. Neste método, a gramática centra-se na estrutura sintática e nas relações que ocorrem entre os elementos frásicos. A sua aprendizagem apoia-se na gramática implícita, uma vez que para os estruturalistas a aprendizagem de uma língua não é uma questão de conhecimento mas sim de prática.

Deste lado do Atlântico, surge o Método Situacional que deve a sua existência ao facto de países como a França e a Inglaterra se mostrarem relutantes em aceitar o Método Áudio Oral com base em diferenças na abordagem teórica. No entanto, são muitas as semelhanças entre os dois métodos, pois ambos se baseiam num enfoque estruturalista da língua e da sua aquisição, defendendo a aprendizagem da LE através da automatização das estruturas sintáticas mais frequentes. O Método Situacional, contudo, realça a importância dos significados veiculados por estas estruturas e a necessidade de serem criados contextos situacionais semelhantes aos da vida real,

⁸ Bloomfield, pai do estruturalismo americano, concebe a língua como um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta (Sánchez, 2009: 66).

representativos de atos habituais. Só nessa perspetiva, tomando a situação em que acontece o uso da língua, é que se torna mais transparente o significado das palavras que integram o texto.

Segundo esta metodologia, o número ideal de alunos na sala de aula é, no máximo, dez, de forma a fomentar a interação oral e permitir que todos os alunos falem sem inibições. O objetivo é incentivar os alunos à repetição em grupo e individualmente, reforçando as respostas corretas - na esteira das práticas da psicologia condutista - e introduzindo pequenas histórias e dados culturais para o fomento da produção oral. A figura do professor deixa de ser a do protagonista da aula para ser a de um mediador e dinamizador na interação entre alunos. De acordo ainda com esta metodologia, um bom modelo de livro didático⁹ seria uma primeira página com um diálogo reflexo de uma situação do quotidiano, com imagens alusivas ao tema para facilitar a compreensão do texto. Seguir-se-ia um esquema recapitulativo com os elementos gramaticais e estruturais que constituem o objetivo da aprendizagem e exercícios de vários tipos para permitir a consolidação e interiorização dos elementos apresentados. Ainda algumas páginas com desenhos e imagens para reforçar a assimilação de estruturas ou léxico, sob forma de prática oral poderiam constar desse livro. Não poderiam faltar também páginas com exercícios de transformação, de repetição e de substituição de forma a ancorar a aquisição das estruturas apresentadas. Na última página da unidade, encontrar-se-iam desenhos reproduzindo uma situação paralela à que foi introduzida, com o objetivo de facilitar a transferência do que fora apreendido para um contexto similar.

2.4. A Abordagem Comunicativa

Na década de 60, os pressupostos do estruturalismo, que circunscreviam a aprendizagem a um conjunto de hábitos mecanizados, começaram a ser contestados por não produzirem os efeitos desejados. A crescente frustração dos docentes provocou o declínio do Método Áudio Oral nos Estados Unidos e do Método Situacional na Europa.

⁹ São representativos livros como os de Alexander, L. G. (1967). *First Thing First*. London: Longman ou ainda na área da língua espanhola: Sánchez, A., Cabre, M. T., Matilla, J. (1975). *Español en directo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Com a consolidação da Comunidade Económica Europeia, surge também a necessidade de encontrar soluções rápidas e eficazes no ensino das LE para facilitar a comunicação entre os vários países membros. As mudanças que se vivem nas democracias europeias a nível da educação comportam grandes consequências sociais. A alfabetização universal e as políticas de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino exigem que os sistemas educativos se dotem de diretrizes definidas e devidamente orientadas para uniformizar os *syllabus*¹⁰ destinados a uma população cada vez mais alargada e diversificada. Nasce assim em 1973 o Projeto Número 4 do Conselho da Europa, resultado de uma preocupação deste órgão em estabelecer linhas de atuação para melhorar o ensino das LE. Apesar de ainda muito influenciado pela visão estruturalista do ensino, o projeto aponta para novos conceitos tais como o de necessidades comunicativas levando a uma estruturação diferente dos objetivos e conteúdos em campos parcialmente novos: *nocionais* (de natureza mais concetual) e *funcionais* (de natureza mais discursiva e pragmática)¹¹.

O ensino, aprendizagem ou aquisição¹² das LE é uma disciplina mais ligada aos estudos linguísticos — mais propriamente à linguística aplicada — do que à pedagogia ou psicologia, de tal maneira que as mudanças a nível de conceção da

¹⁰ O objetivo de um *syllabus* é sobretudo descritivo. Trata de explicar de que fala um curso e como se organiza. Poderá funcionar como um instrumento de comunicação entre o professor e os seus alunos. Apesar de não estarem definidas regras estritas, o *syllabus* apresenta-se com um resumo estruturado de cada curso nos quais se indicam os conteúdo do curso, o nível de conhecimentos requeridos, o desenvolvimento e a organização prática, as modalidades de avaliação e em termos de competências, os objetivos da aprendizagem. Aparece ligado à reforma do ensino iniciada pelo Processo de Bolonha e que preconiza a harmonização de diplomas de ensino superior na Europa. Resumidamente, o *syllabus* reúne tudo o que um professor quer transmitir como informação respeitante ao curso aos alunos que o vão iniciar. *Développer un syllabus de cours*, Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur, blog pédagogique.

O currículo escolar é o conjunto de matérias ou conteúdos a serem ministrados em determinado curso ou grau de ensino. O ensino de uma determinada disciplina rege-se pelo programa "documento curricular de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver" (<http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares>). Estes conceitos diferem pela flexibilidade que o *syllabus* permite, ao contrário do currículo e do programa, que funcionam como documentos diretivos e onde a intervenção do professor se limita a algumas alterações para alunos com necessidades educativas especiais. Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigos 18, 19, 20 e 21)

¹¹ A proposta nocional-funcional — primeiro desenvolvimento teórico da abordagem comunicativa, nomeadamente nos anos 70 — trouxe, para a sala de aula, a preocupação com necessidades até então parcial ou totalmente deixadas de lado, como o contexto de comunicação autêntica, com foco no significado. Aprender uma LE de acordo com o ensino comunicativo da língua seria adquirir os diferentes significados para desempenhar diferentes tipos de função, isto é, os diversos tipos de intenções comunicativas presentes num discurso oral ou escrito (fazer um pedido, controlar um comportamento, criar uma interação, expressar sentimentos, etc.).

¹² Associados a estas noções estarão referidos neste trabalho, autores com Krashen, M. Long, Ellis e Van Patten.

linguagem têm repercussões mais imediatas nas aulas de LE e a Abordagem Comunicativa não é exceção à regra. A sua origem remete-nos para o trabalho pioneiro do sociolinguista Hymes (1972) que acrescentou a dimensão social ao conceito de competência, divergindo assim de noções até então solidificadas pelo modelo teórico da gramática generativa e apoiado nos princípios da psicologia cognitiva. O modelo linguístico de Chomsky defendia — e defende — que a linguagem é uma atividade mental e que qualquer ser humano possui uma Gramática Universal que lhe permite reconhecer e produzir sequências linguísticas exequíveis na sua LM. Estabelece uma distinção entre competência (*competence*) e desempenho (*performance*), sendo que a competência estaria relacionada com o conhecimento que um indivíduo tem da sua LM, enquanto o desempenho estaria ligado ao uso que qualquer um faz da sua LM em situações concretas. Ao acrescentar o caráter comunicativo ao termo competência, Hymes frisou o uso da língua enquanto produto do conhecimento social e cultural da língua, e não apenas do domínio sobre as suas estruturas linguísticas. Por outras palavras, a competência comunicativa significa, além de conhecer, saber usar as unidades e estruturas de uma língua, ser capaz de usar esse conhecimento para comunicar com pessoas em contextos discursivos específicos.

Já no início da década de 80, dentro dos estudos diretamente relacionados com as LE, os linguistas Canale e Swain (1980) entendem a competência comunicativa composta por sistemas de conhecimento subjacentes e, ao mesmo tempo, por habilidades requeridas para concretizar a comunicação. Assim, definiram a competência comunicativa segundo quatro (sub-)competências interligadas cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendente de LE proficiente na língua-alvo: a competência gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. No que diz respeito à competência ligada ao tema específico deste relatório, a competência gramatical está relacionada com o domínio do código linguístico. Aqui se incluem as unidades e características específicas de cada língua, do léxico à estrutura das palavras, das regras que determinam a organização das frases à fonética e a prosódia, da ortografia à semântica.

A abordagem comunicativa advoga que os que aprendem uma LE devem ser competentes a nível da comunicação, atividade que mobiliza todos os saberes parciais de níveis inferiores (cultural, sociolinguístico, gramatical,...). Este modelo defende, assim, que o aluno seja capaz de se expressar quotidianamente nas mais

diversas situações, ou seja, que use a língua para interagir socialmente. Para tal, é fundamental possuir as competências essenciais para realizar essa ação.

Em relação ao lugar ocupado pela gramática nas metodologias enraizadas na abordagem comunicativa, deve-se assinalar que a sua aprendizagem deixa de ser vista como uma área do saber para ser compreendida como uma competência, isto é, como um recurso usado para permitir, facilitar e reforçar a comunicação. No processo de ensino-aprendizagem baseado na abordagem comunicativa, é enfatizada a habilidade de se comunicar fluentemente, em detrimento da pura e simples aquisição de conhecimentos, sejam estes as formas e regras gramaticais ou quaisquer outros conteúdos de teor essencialmente teóricos. Coloca-se a ênfase no uso, no saber fazer coisas com a língua, e não no conhecimento teórico do sistema linguístico. O ensino de LE deve, em consequência, ocorrer de forma flexível, permitindo ao aluno tornar-se sujeito ativo na construção do seu saber¹³ e partindo da sua realidade, de forma a tornar o conhecimento significativo¹⁴ e o processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Como tentamos ilustrar, ao longo do tempo, a forma de entender o lugar ocupado pela gramática no ensino/aprendizagem das LE tem vindo a mudar drasticamente. Assim, observamos um movimento evidente desde o lugar central que ocupava nas metodologias mais tradicionais até ao seu quase completo esquecimento nalgumas das propostas que se podem enquadrar no método direto. Do mesmo modo, dentro da abordagem comunicativa, temos assistido a uma evolução relativamente paralela. Nas primeiras propostas dos anos 70 e 80, o lugar da gramática foi sempre muito secundário, quando comparado com o papel desempenhado pelo léxico, os atos de fala e as situações comunicativas. No entanto, a partir dos anos 90 assistimos a uma retoma dos conteúdos e das atividades gramaticais, mesmo dentro da

¹³ A ideia de um aprendiz ser parte integrante e ativa da sua aprendizagem surge com o método cognitivo que se opõe à visão condutista do ensino. O processo fundamental da psicologia condutista na aprendizagem é a imitação (a repetição de um processo observado, que requer tempo, espaço, habilidades e outros recursos). Jerome Bruner foi um dos pioneiros na psicologia cognitiva e um aspeto relevante de sua teoria é que a aprendizagem é um processo ativo, no qual os aprendizes constroem novas ideias, ou conceitos, baseados em conhecimentos passados e atuais. O aprendiz constrói hipóteses e toma decisões, contando, para isto, com uma estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais), a qual dá significado, proporciona organização às experiências e permite ao indivíduo "ir além da informação dada". (Sánchez, 2010:191)

¹⁴ Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel que defende que a aprendizagem significativa ocorre sempre que a pessoa relaciona os seus conhecimentos prévios com os novos e os dota de coerência relativamente à sua estrutura cognitiva. *Conceito de aprendizagem - O que é, definição e significado*. Acedido em setembro 2014, <http://conceito.de/aprendizagem#ixzz3EYg3uOin>

abordagem comunicativa, que apresenta algumas singularidades que vale a pena sublinhar.

Como refere Sánchez (2009:120), existem alguns modelos de organização e sequenciação de atividades que caracterizam a abordagem comunicativa. Regra geral, o início da aula é ocupado por uma atividade introdutória meramente motivadora e de contextualização. Num segundo momento, surge um conjunto de atividades canalizado para a compreensão, oral ou escrita, segundo as necessidades do público, de um texto ou de um diálogo representativos de uma situação real e, em seguida, exercícios de consolidação que impliquem descoberta ou ampliação de alguns elementos desse texto oral ou escrito. Na continuação das atividades referidas, sugerem-se atividades de práticas orais ou escritas emanadas do contexto e da situação trabalhada. Este autor aponta também para práticas cognitivas em torno de questões gramaticais ou linguísticas sublinhando a importância de não as ignorar por completo tendo em conta que as questões gramaticais podem ser essenciais para o desenvolvimento de uma função comunicativa concreta. Indicam-se ainda atividades para levar os alunos a induzir o funcionamento do sistema linguístico, as suas unidades e as suas regras. Ao contrário do que foi preconizado por outros métodos, não cabe ao professor explicar as regras mas sim criar atividades que propiciem a descoberta das mesmas. Para finalizar e completar a aprendizagem, o adequado, neste esquema clássico de planificação das aulas numa abordagem comunicativa, será recorrer a exercícios de interação, correção e transferência para situações equiparáveis às que foram alvo de estudo inicialmente. Todo o processo de aprendizagem culminaria neste conjunto de atividades finais numa fase mais ativa onde se testam e põem à prova os conhecimentos adquiridos pelos alunos¹⁵.

Chegados a este ponto e após a assimilação de uma quantidade significativa de informação no que concerne algumas metodologias que foram fazendo história e deixando marcas no processo de ensino/aprendizagem das LE, revelou-se pertinente condensar toda essa informação num quadro recapitulativo que de seguida se apresenta.

¹⁵ Sánchez (2009: 121) cita o manual de Swan y Walter (1984). *The Cambridge English Course*. Cambridge: University Press, como um dos primeiros livros que reflete o que se preconiza no método comunicativo.

Quadro Recapitulativo do lugar da gramática nos vários métodos de ensino das línguas estrangeiras				
Metodologias	Conceção gramatical subjacente	Lugar da gramática no processo de aprendizagem	Aspetos gramaticais mais focados	Tipologia de exercícios
Método Tradicional Gramática e Tradução	Gramática dedutiva/ explicitação das regras. Memorização das regras e das normas da língua estudada	Fulcral porque o conhecimento das regras gramaticais leva ao uso correto da língua	Morfologia e sintaxe	Centrada no professor. Os exercícios /atividades seguem a estrutura: explicação/ compreensão/ prática das regras gramaticais Exercícios de tradução.
Método Direto	Gramática indutiva. Os alunos deduzem as regras a partir das práticas. As regras não são fornecidas explicitamente.	Relegado para segundo plano. Não está completamente excluída mas deve ser reduzida ao estritamente necessário.	Paradigmas, a nível do significado para progressivamente integrar as partes num todo.	Exercícios de perguntas/ respostas para trabalhar estruturas gramaticais. Atividades de demonstração e não de explicação.
Método Áudio Oral /Situacional	Gramática adquirida indutivamente através da prática.	A gramática aparece diluída na aprendizagem porque se trabalha o processo de aquisição de estruturas linguísticas e as regras são adquiridas de forma inconsciente.	Estruturas linguísticas e léxico são considerados essenciais na língua que se aprende.	Memorização de estruturas linguísticas. Exercícios de repetição dessas estruturas. Exercícios de substituição ou reformulação segundo modelos.
Abordagem Comunicativa	Gramática apreendida	A gramática é considerada	Estruturas e formas	Exercícios de descoberta do

	indutivamente a partir da reflexão sobre a estruturação linguística.	fundamental visto que a competência comunicativa resulta da conjunção de várias sub-competências, nomeadamente a gramatical.	linguísticas exigidas pelos contextos comunicativos.	sistema linguístico e das suas regras. Exercícios de interação, correção e transferência para situações equiparáveis.
--	--	--	--	---

Figura 1: Quadro recapitulativo do lugar da gramática nos vários métodos de ensino das línguas estrangeiras

Na segunda metade dos anos 80, verificou-se uma ramificação das propostas didáticas dentro da abordagem comunicativa. Começou a delinear-se, entre outros já citados anteriormente, o que presentemente se designa como Método por Tarefas¹⁶. Esta corrente destaca-se pela afirmação da importância de um contexto natural para o uso das línguas e pela necessidade de reflexão por parte do aluno quanto à resolução de problemas em forma de tarefa. O método em questão é alvo de uma análise mais pormenorizada no capítulo seguinte, por ser a opção metodológica adotada para a planificação e execução da unidade didática da prática supervisionada.

3. O método por tarefas e o lugar da gramática.

Nos nossos dias, qualquer professor à procura de orientações para pautar o seu trabalho e apoiá-lo em teorias, estratégias, técnicas e procedimentos concretos, além de ter em consideração a validade das principais propostas de ensino/aprendizagem das LE, também tem de ter conhecimento de um documento-chave: o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR). Apesar de os seus autores declararem expressamente que não pretendem

¹⁶ No percurso histórico da evolução do método comunicativo, um dos primeiros projetos importantes de exploração pedagógica por tarefas surge no sul da Índia. Prabhu (1987) criou um projeto curricular em escolas secundárias, o Projeto Bangalore, utilizando uma série de atividades com foco no significado. Essas atividades consistiam em pré-tarefas de sala de aula, feitas conjuntamente pelo professor e alunos, e em tarefas que eram realizadas exclusivamente pelos alunos. Segundo Prabhu, uma tarefa é uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de dada informação, através de algum processo de reflexão, e que permite que os professores controlem e regulem esse processo. Já em publicações anteriores, Brumfit (1984), e Beretta & Davies (1985) tinham apresentado dados sobre o ensino por tarefas, mas Prabhu (1987) oferece uma fundamentação e uma descrição mais detalhada (Breen, 1990).

"dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo" (QECR, 2001: 9), mas apenas apresentar ideias para refletir, a verdade é que a maioria dos sistemas educativos europeus — e não só¹⁷ —, de um modo ou outro, adotaram o QECR como obra de referência, cujo alcance não se limita às meras sugestões, muito embora, nas suas declarações iniciais, este documento se apresente como um guia aberto, sem tomar posições favoráveis sobre uma metodologia ou outra.

O QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. (2001: 41)

No entanto, tal como o faz notar Sánchez (2009: 185), na realidade, o QECR deu maior relevo à abordagem comunicativa¹⁸, apontando caminhos mais inclinados para essa maneira de entender o ensino das LE orientado para a ação, responsabilizando o aluno pela sua aprendizagem, dando relevo à cultura na qual se insere a LE ou, ainda, deixando entrever a sua aposta pelo desenvolvimento curricular por tarefas. A propósito deste último aspeto, e apesar de não querer apontar para nenhuma metodologia em específico, a verdade é que o QECR concede um relevo especial às tarefas dedicando-lhe um capítulo inteiro. Consequentemente, e como passou a ser um documento de referência, também o método por tarefas passou a ter mais destaque na forma de ensinar as LE.

O método por tarefas é um dos desenvolvimentos de maior dinamismo dentro do paradigma comunicativo. Entende-se por tarefa uma atividade concreta que se vai realizar na aula ou a partir da aula e que se transforma no ponto central da planificação, sendo as restantes atividades recursos satélites para chegar à tarefa central.

Christopher N. Candlin (1990) definiu a tarefa como uma atividade que pertence a um conjunto de atividades distintas entre si, sequenciáveis, geradora de problemas que envolvem procedimentos cognitivos e comunicativos e que determinam a procura ou seleção de conhecimento novo ou já existentes para a

¹⁷ Apesar de se circunscrever inicialmente aos países europeus, o QECR passou a ser encarado como um documento de referência também em países latino-americanos.

¹⁸ Uma tendência que, por outro lado, arranca das primeiras tentativas, a nível europeu, de estabelecer um *standard* comum para o ensino das LE, como se pode observar já no *The Threshold Level*, de J.A. van Ek, publicado com a chancela do Conselho da Europa em 1975.

resolução da tarefa¹⁹. Esta metodologia pretende recriar, em contexto de sala de aula, oportunidades de comunicação reais. Para os materializar, cabe ao professor organizar, sequenciar e concretizar os vários momentos de aprendizagem. O ensino mediante tarefas organiza-se em torno de uma tarefa final que vai pôr em ação outras atividades facilitadoras que permitam chegar a ela. É claro que o grau de proficiência da realização da tarefa está dependente de vários fatores como a proximidade da realidade dos alunos, a motivação, o interesse, o estímulo da aprendizagem, o facto de ser ou não desafiante, divertido e, para isso, é necessário conhecer o grupo e as suas características.

Definida a forma de atuação do docente e adotada a metodologia, resta saber em que moldes se organiza a planificação de uma unidade didática de acordo com essas opções.

Assim sendo, e de acordo com Sheila Estaire (2000), o primeiro passo a dar é escolher um tema. Segundo a autora, qualquer assunto pode ser uma oportunidade para aprender a língua, por isso, a sua escolha deve ter em atenção noções como interesses, características dos alunos, necessidades e experiências.

Una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante. (2000: 6)

Dado este primeiro passo, é conveniente definir os objetivos que queremos que o aluno atinja. A elaboração dos objetivos deve, com base na tarefa final, responder a perguntas como: *A partir desta tarefa, o que vão fazer concretamente? Que capacidades devem desenvolver para realizar essa tarefa?* E são as respostas a estas perguntas que irão funcionar como objetivos a atingir na organização da planificação da unidade didática. Segundo Estaire & Zanón (1990), a especificação

¹⁹ Baseado nas leituras das definições de Long (1985), Crookes (1986), Nunan (1989) e Skehan (2001) que foram oscilando ao longo dos tempos, Sánchez (2009) propõe a seguinte definição de tarefa: " Um conjunto de atividades devidamente organizadas y interligadas entre si para conseguir um fim ou uma meta determinados usando para isso a língua como objeto de aprendizagem". (2009:148). Também o *Diccionario de Términos Clave de ELE* sintetiza várias definições de tarefa da seguinte forma: " Una tarea é uma iniciativa para a aprendizagem que consiste na realização, na aula, de atividades de uso da língua, representativas das que se usam fora da aula e que têm as seguintes características: têm uma estrutura pedagogicamente adequada; permite, no seu desenrolar e nos resultados, a intervenção ativa e contribuição pessoal dos alunos; requer dos mesmos, no momento da execução, uma atenção prioritária para o conteúdo das mensagens y por fim, proporciona, ao mesmo tempo, ocasião e momentos de atenção à forma linguística." *Diccionario de Términos Claves de ELE*, acedido em agosto de 2014 em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

de objetivos de comunicação constitui o ponto de referência de todos os elementos relacionados com a realização de tarefas tendo, conseqüentemente, uma importância bastante relevante. Torna-se mais profícuo para os alunos terem conhecimento desses mesmos objetivos, porque ficam mais conscientes dos objetivos que se pretendem atingir.

Na elaboração da unidade didática, o outro passo a ter em conta é a escolha dos conteúdos a trabalhar. Parece óbvio que, uma vez definida a tarefa final, se reflita sobre os conteúdos que os alunos vão precisar de aprender, rever, reforçar ou ampliar, durante a unidade, considerando o ponto de partida e os temas a tratar (Estaire, 2007:10). A escolha dessas atividades, além de servir os conteúdos linguísticos, também tem de se adequar ao tipo de aluno e ao perfil da turma.

Sheila Estaire (2007) propõe a divisão das tarefas, na sala de aula, em dois tipos: por um lado, as tarefas de comunicação - centradas no significado e não nos aspetos formais da língua - com uma finalidade plenamente comunicativa e que são as que devem ser avaliadas; por outro lado, distingue um segundo tipo de tarefas, as de apoio linguístico, centradas nos aspetos formais da língua, nos aspetos linguísticos, e que funcionam como suporte das tarefas de comunicação. Numa unidade didática, os dois tipos de tarefas entrelaçam-se para formar uma sequência de tarefas que conduzem de forma coerente à elaboração da tarefa final.

Na figura que se segue, Estaire (2010) apresenta o procedimento a ter em linha de conta para a programação de unidades didáticas. Tal como já foi referido, verificamos que as tarefas de apoio linguístico decorrem das tarefas de comunicação e estão ao serviço das mesmas para permitir a concretização da tarefa final.

Passos para a planificação por tarefas de uma unidade didática

1 - Seleção do tema e da tarefa final (TF)



2 - Especificação de objetivos a partir da TF/ em termos de capacidades/ utilizando verbos de ação.



3 - Especificação de conteúdos a partir da TF/ em termos de saberes que são objeto de ensino/aprendizagem.



4 - Planificação da sequência de TC e TAL que conduzem à TF (cuidado com o

encadeamento, atenção à diferentes fases das tarefas).



5 - Ajustes nos passos anteriores (incluindo a possível ampliação ou redução da TF, dos objetivos ou dos conteúdos).



6 - Planificação da avaliação: critérios/ procedimentos/ instrumentos.

TF: Tarefa Final, TC: Tarefa de comunicação; TAF: Tarefa de apoio linguístico.

Figura 2 - Modelo de Estaire (2010).

A gramática, nesta metodologia, encaixa-se nas atividades de apoio, responsáveis por fornecer os recursos linguísticos que vão permitir a consecução da tarefa final. Não podemos perder de vista que a descrição gramatical ocupa um papel auxiliar totalmente dependente dos processos comunicativos que organizam as unidades.

Sin embargo, las tareas de comunicación que se van a realizar siguen siendo el eje central; en ciertos momentos de la secuencia, se realizan tareas de apoyo lingüístico, en las que se aprenden, se reciclan o se discuten los contenidos lingüísticos, porque estos nos permitirán llevar a cabo las tareas de comunicación alrededor de las cuales gira la unidad didáctica. (Estaire, 2007: 5)

Ainda hoje é difícil acertar agulhas para estabelecer sob que forma deve aparecer a gramática porque, do ponto de vista de algumas metodologias, o trabalho gramatical aparece num estudo paralelo a outras atividades e a gramática nem sempre está diretamente relacionada com a comunicação. No método por tarefas, de uma forma mais consensual, o centro da aula é a tarefa final e tudo gira em torno da mesma. Por isso, também os dados gramaticais vão, gradualmente, sendo introduzidos ao serviço da tarefa final. O aluno vai conhecer o funcionamento da língua numa situação concreta de comunicação, percebendo assim que a informação que lhe é fornecida é importante para um melhor desempenho em situação de comunicação.

El profesor de ELE no debe enseñar la gramática como un fin, sino como un medio, una herramienta para que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa. (...) No se trata por tanto de enseñar gramática, sino de utilizar la gramática para enseñar a comunicarse en español. (Martín Sánchez, 2008: 9)

A gramática aparece como um complemento e os exercícios propostos não podem ser descontextualizados mas sim elaborados de acordo com o tema tratado e ao serviço da tarefa final.

Na área dos estudos de Didática do Espanhol como LE, Gómez del Estal & Zanón (1994) identificam as tarefas de apoio linguístico, também denominadas tarefas formais, como um conjunto de atividades elaboradas para provocar no aluno um processo de reflexão formal através de exercícios de descoberta, capacitando-o para uma reformulação pessoal de uma determinada regra gramatical. Consequentemente, as tarefas formais têm de ter as seguintes características:

- Devem levar os alunos a refletirem conscientemente sobre aspetos gramaticais;
- Devem estimular a análise e a compreensão de noções gramaticais;
- Através deste processo de reflexão, o aluno encontra a regra X ou uma representação mental dessa regra;
- A utilização da estrutura a ser apreendida e/ou a produção deve ser essencial para a resolução da atividade;
- A atividade deve prever o uso comunicativo da língua;
- A tarefa deve incluir um momento final de partilha com o professor.

Mais recentemente, Estaire (2010:8) acrescentou ainda que, quando devidamente identificadas e definidas, as tarefas de apoio são trabalhadas de acordo com as teorias da aquisição das LE com o objetivo de desenvolver o conhecimento explícito da língua. Nesse momento, surge a necessidade de saber como tratar os aspetos formais da língua. Esta autora identifica quatro modalidades diferentes, a saber:

- Em primeiro lugar estão aquelas tarefas de apoio linguístico com identidade própria programadas durante a fase de construção da unidade para acompanhar as tarefas de comunicação como parte integral da unidade e que se centram nos conteúdos determinados pelas mesmas.
- Em segundo lugar está o trabalho da "atenção centrada na forma"²⁰, normalmente programado com antecedência, que se realiza durante as tarefas de comunicação numa fase de pré ou pós-tarefa. Nesta fase, as atividades

²⁰ Terminologia difundida principalmente pelos seguintes trabalhos: Long, M. (1991). «Focus on form: a design feature in language teaching methodology». In Bot, K. & Kramsch, C. & Ginsberg, R. (eds.). *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52; e Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

podem ser orientadas para a reflexão e discussão sobre aspetos do código linguístico ou tarefas de consciencialização.

- Em terceiro lugar estão os episódios de "atenção incidental" em relação à forma que ocorrem no decorrer da comunicação. Não foram planificados e surgem espontaneamente durante a realização da tarefa. Segundo alguns estudos, revela ter um impacto importante no processo de aquisição.
- A quarta modalidade deve ser encarada fora do conjunto de unidades didáticas. Funcionaria com um conjunto de tarefas complementares, fora da sala de aula, para reforçar algum conteúdo que precisa de um tratamento adicional ou diferenciado.

Nas modalidades apresentadas pela autora aparece referido o trabalho centrado na forma; no ponto seguinte, iremos aprofundar e conhecer as opções didáticas orientadas nesta perspetiva de abordagem dos conteúdos gramaticais.

4. A gramática de um ponto de vista comunicativo.

No artigo onde tece algumas considerações sobre o lugar da gramática no ensino das LE, Olivares Ortega (1998) afirma que este mesmo ensino foi submetido ao vaivém comum de abandonar umas ideias em detrimento de outras supostamente mais inovadoras ou eventualmente mais promissoras. De facto - pelo menos na teoria, provavelmente não tanto na prática -, temos vindo a assistir nestas últimas décadas ao aparecimento de numerosos métodos para ensinar uma LE. Todos eles se baseiam em conceitos emergentes no que diz respeito à aquisição/aprendizagem da LE, e surgem, obviamente, como reação face à ineficácia ou insatisfação perante outros métodos. Mais do que construir um saber sobre a língua, atualmente, disponibiliza-se um saber na língua ou a construção de um saber fazer, saber usar. Porém, e apesar das perspetivas, por vezes antagónicas, do lugar da gramática no processo de ensino/aprendizagem da LE nos vários métodos, parece mais ou menos consensual que, atualmente, esse ensino não dispensa inteiramente o recurso a um saber gramatical ou linguístico, a um saber que sustente o saber fazer.

Sem nunca esquecer o objetivo de ensinar os alunos a comunicar, o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem do mundo real e que exijam desempenhos direcionados para a cultura na qual o aprendiz está inserido (L2) ou venha a inserir-se (LE). Já não é fulcral medir a competência linguística,

mas sim integrar essa competência para que o aprendente consiga realizar de forma eficaz as tarefas comunicativas com que, eventualmente, se irá confrontar.

Matte Bon (2010a; 2010b) insiste na importância de inserir a gramática no uso comunicativo com todas as interferências extralinguísticas existentes e aponta, com vários exemplos, para a ineficácia de outro tipo de estudo gramatical. Segundo este autor, uma gramática que pretenda dar conta do funcionamento da língua não poderá ignorar todas as palavras ou expressões que desempenhem determinadas funções no ato comunicativo.

La mayoría de las gramáticas suelen plantearse el problema de la descripción formal de la lengua en frases, sin preguntarse nunca si las frases producidas tienen alguna posibilidad de existencia real en los empleos espontáneos de la lengua. Demasiado a menudo los ejemplos propuestos son frases aparentemente normales que en realidad no se dicen nunca tal y como están propuestas. (2010b:93)

Se entendermos o uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais dinâmicas, através das quais se age no mundo participando em interações com os outros e construindo com eles o fazer quotidiano, não podemos utilizar exclusivamente exercícios gramaticais prescritivos. Sendo assim, compreender e produzir interações numa dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases mas sim usar os recursos linguísticos disponíveis e saber adequá-los a diferentes contextos.

Al ayudar a nuestros alumnos a aprender a comunicarse en español será indispensable que insistamos mucho en estos aspectos para que lleguen a expresarse de manera espontánea y adecuada, empleando todos los PUES, QUE, ES QUE, etc. necesarios en los momentos adecuados. Con frecuencia las personas parecen “raras”, -antipáticas- o “simpáticas” no ya por su comportamiento o por su actitud real, sino simplemente por su capacidad de emplear de manera adecuada algunos de los famosos expletivos. (Matte Bon 2010b: 95)

Na impossibilidade de proceder a uma imersão linguística total²¹, a sala de aula tem de se aproximar o mais inteiramente possível dessa situação. O trabalho com os aspetos linguísticos tem como objetivo fornecer aos alunos os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de modo contextualizado e priorizando o sentido. Acredita-se pois que as aulas de LE devam promover o desenvolvimento integral e autónomo do educando.

²¹ A imersão linguística total, por si só, não é sinónimo de aquisição igualável ao nativo da L2, tal como o demonstram os programas canadenses de imersão em francês que no momento da avaliação mostraram a fossilização de alguns erros, particularmente a nível da competência gramatical que, provavelmente, não foram alvo de correção segundo Long (1997).

Por lo tanto, se debe presentar los contenidos gramaticales dentro de un proceso comunicativo con unos objetivos funcionales basados en las posibles comunicaciones que nuestros alumnos deberían producir. Se trata, en definitiva, de enseñar gramática en base a una funcionalidad, con unos objetivos y fines útiles y comunicativos, que permitan a nuestros estudiantes realizar las correspondientes producciones correctas y precisas en las diferentes situaciones comunicativas reales y contextualizadas a las que deben enfrentarse diariamente. (Martín Sánchez, 2010: 72)

Assim, tem algum sentido acrescentar que cabe ao professor proporcionar ao aluno material que desperte esse pensamento crítico. Com efeito, as atividades devem ser pensadas de modo a que impliquem um processo de reflexão por parte do aluno, pois somente desta forma se tornarão significativas para ele.

El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE es algo fundamental que a pesar de las idas y venidas metodológicas todavía está presente por méritos propios en toda programación.(...) el profesor de ELE no debe enseñar la gramática como un fin, sino como un medio, una herramienta para que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa. (...) O sea, no se trata de enseñar gramática, sino de utilizar la gramática para enseñar a comunicarse en español. (Martín Sánchez 2008: 41).

Uma figura chave — e ao mesmo tempo controversa — para compreendermos a evolução do papel da gramática no ensino das LE é Stephen Krashen que, com a publicação da sua obra em 1985²², se converte numa notável influência na literatura sobre o ensino de línguas, durante cerca de uma década.

O autor parte de um conjunto de hipóteses para argumentar esta nova abordagem didática. Começa por fazer uma distinção entre aprendizagem, entendida como conhecimento consciente da língua e as regras gramaticais, e aquisição, isto é, o processo subconsciente, automático, semelhante ao que acontece na aquisição da LM e que só ocorre numa situação de comunicação significativa, com mensagens compreensíveis. A meta ideal é a aquisição numa situação de total imersão na língua, mas, na maioria dos casos, o que ocorre é a aprendizagem em sala de aula, com instrução formal da gramática. Uma das hipóteses que defende Krashen é a do ‘Monitor’ cuja função é verificar, manipular, observar as regras gramaticais na produção da língua, o que corresponde à percepção do conhecimento consciente com o qual o falante passa e repassa a gramática de uma frase antes de a produzir. Krashen também propõe que os estudantes adquiram as componentes da língua e as formas gramaticais numa disposição específica, porque, no seu entender e baseando-se numa das suas hipóteses, existe uma ordem natural para adquirir a língua. Outro fator que pode ter um efeito na aquisição da língua inclui o nível de tensão na aula. O

²² Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman.

autor refere que o aluno possui um "filtro afetivo" traduzido num nível de ansiedade que poderá ter um efeito negativo na aquisição, isto é, quanto maior for o grau de *stress*, menor será a possibilidade de o aluno mobilizar e/ou reter na sua memória a curto ou longo prazo o conhecimento adquirido. Finalmente, apresenta a hipótese do *input*, segundo a qual, a aquisição se alcança mediante a presença de uma quantidade abundante de *input* linguístico que interesse aos alunos, que esteja num nível ligeiramente superior ao dos alunos, suficientemente compreensível mas que introduza elementos linguísticos novos e que não dependa da apresentação de regras gramaticais. O *input* tem um papel fundamental na aula comunicativa e Krashen sustenta a ideia de que nem a recolha de dados nem a instrução explícita da gramática são necessárias para a aquisição, apesar de poderem ser úteis.

Krashen apoia a sua teoria sobre o facto de que o *input* compreensível é o que mais impacto tem na aquisição da LE. Propõe, por isso, uma metodologia de ensino baseada no desenvolvimento da aquisição através de intercâmbios de comunicação significativa que impliquem um contacto «natural» com a nova língua. No entanto, quando as ideias de Krashen (1981) se transpuseram da teoria para a prática, a realidade e o decorrer do tempo foram mostrando as suas vulnerabilidades em sala de aula. Apesar de revelarem um grau mais satisfatório ao nível da fluidez e segurança no uso da LE, as produções dos estudantes demonstravam numerosos erros de carácter morfológico e sintático. Surgiram estudos mostrando que o recurso a uma aprendizagem «natural», que parecia fácil, rápida e eficaz, era incompleta.²³

Long (1997) (*apud* Gómez del Estal, 2005) aponta para alguns problemas ligados a esta teoria, entre outros, as restrições de aquisição da língua ligadas à idade. Alguns estudos sugerem que os adolescentes e adultos não podem alcançar o nível nativo numa L2 porque perderam o acesso a capacidades inatas com as quais se aprende uma língua na infância. Outro dos problemas apontados, de notável importância para o desenvolvimento da competência gramatical, relaciona-se com

²³ Para muitos investigadores existem restrições maturativas na aquisição de uma L2. Alguns estudos sugerem que adolescentes e adultos não podem alcançar o nível nativo de uma L2 porque perderam o acesso à capacidade inatas com as quais se aprende na infância. Curtiss, S. (1988). Abnormal language acquisition. In F.J. Newmeyer (Ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey, Volume II Linguistic Theory: Extensions and Implications*. Cambridge: Cambridge University Press, 96-116. Newport, E.L. (1990). *Maturational constraints on language learning*. *Cognitive Science*, 14, 11-28. Outros estudos referem a fossilização do erro em programas de imersão total na L2. Swain, M. and Lapkin, S. (1991). *Heritage language children in an English-French bilingual program*. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 4, 635-41.

estudos realizados e que mostram melhores resultados para alunos que receberam instrução formal (Ellis, 1984 e Long, 1988)²⁴

Estes estudos apontam para um facto incontornável: quem recebe instrução gramatical alcança, na utilização desses mesmos recursos, um maior grau de correção comparativamente aos que não recebem bem como necessitam também de menos tempo para o conseguir. Comprovada esta situação, seria porém um contrassenso voltar ao método tradicional, pelo que surgiram outras correntes de investigação da qual se destaca a já referida "atenção centrada na forma" que, sumariamente, pretende que os alunos se habituem a explorar a língua meta e se aventurem a forjar representações gramaticais suscetíveis de serem utilizadas e comprovadas no momento da produção. Assim sendo, combina a instrução formal e o uso comunicativo da língua, baseando-se na distinção entre instrução explícita de formas gramaticais e usos significativos de uma forma para que o aluno reconheça e processe o fenómeno gramatical apresentado nos exercícios. Esta atenção materializou-se em várias propostas pedagógicas que têm em comum o facto de ser um tipo de aprendizagem que induz o aluno a dirigir a sua atenção para as formas como veículos através dos quais se expressa o conteúdo.

Tendo por objetivo a elaboração de materiais didáticos e a utilização dos mesmos na sala de aula, o docente deve questionar-se sobre se a sua intervenção é geradora, a longo prazo, de conhecimento implícito. Também Gómez del Estal (2004) coloca as seguintes questões que são reveladoras das preocupações dos professores:

¿Qué relación existe entre conocimiento explícito e implícito? Cómo se construye exactamente el conocimiento implícito de la gramática de una lengua extranjera? ¿Qué relación existe entre el uso del lenguaje en actividades de aula y la construcción del conocimiento implícito? (2004: 89)

Ao longo do que tem sido exposto neste trabalho, são recorrentes os termos gramática implícita ou explícita ou ainda abordagem indutiva ou dedutiva mas nem sempre as terminologias relativas a estes conceitos foram coincidentes na bibliografia consultada. De forma a esclarecer essas noções e estabelecer uma definição concreta que permita encontrar um caminho na tarefa de melhor ensinar

²⁴ Veja-se também as conclusões da investigação realizada no Instituto Cervantes de Rabat durante o curso de 1993-94 por Alba, J. M., Gracia, P., Gómez del Estal, M., Pastor, A., Sánchez, A., Zanon, J. (1994). Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. ASELE. Actas V.

conteúdos gramaticais, considera-se pertinente esclarecer estes mesmos conceitos²⁵ a fim de facilitar a postura a ter em conta relativamente à escolha das terminologias usadas.

Existe uma confusão recorrente entre os pares de conceitos *implícito/explicito* e *indutivo/dedutivo*, nomeadamente em relação ao segundo elemento de cada par, muitas vezes utilizados como se fossem sinónimos.

Ora, a dicotomia implícito/explicito está relacionada com os tipos de conhecimentos que o aluno adquire/aprende no ensino de línguas. Segundo Ellis (2005: 40), o conhecimento implícito é inconsciente, intuitivo e focado nos procedimentos. Este conceito está também relacionado com a capacidade instrumental (não-declarativa) interiorizada que um falante possui para mobilizar de forma automática as regras gramaticais que lhe permitem construir e produzir enunciados, ainda que não tenha obrigatoriamente consciência dessas regras. Pelo contrário, o conhecimento explícito é consciente, sistemático, reflexivo e metalinguístico. Trata-se de um processo intencional que regista os conhecimentos resultantes de um processo de aprendizagem na memória declarativa. Esta estruturação entre conhecimento implícito e explícito baseia-se em conceitos veiculados no âmbito da psicologia cognitiva e que, redimensionados para o ensino, permitem-nos ter uma atuação mais assertiva de acordo com o pretendido.

Por outro lado, a dicotomia “*indutivo/dedutivo*” tem a ver com os dois tipos de métodos de instrução possíveis do conhecimento explícito. O primeiro (indutivo) defende uma aprendizagem pela descoberta e pela reflexão metalinguística baseada na formulação de hipóteses que permitam aos alunos inferirem as regras gramaticais na expectativa de que sejam capazes de aplicá-las noutros contextos. O método dedutivo, por seu lado, prevê a apresentação e a explicação prévias das regras e respetivas exceções por parte do professor.

Gómez del Estal (2004) explica que, para a construção de um conhecimento implícito, deve-se proporcionar ao aluno um conjunto de amostras linguísticas, ou *input*, direcionadas para a realização do ato comunicativo, sobre as quais os alunos terão que refletir, inferir e construir regras de utilização. A intervenção do professor é essencial como auxiliar dessa construção, num papel de orientação para conduzir os

²⁵ Com base nas publicações de Ellis (2005), Cortés Moreno (2005) e Martín Sánchez (2008)

alunos nas suas reflexões e concluir com o desfecho desejável, a saber, a apreensão da regra.

No entanto, a aprendizagem gramatical nem sempre é tão linear. Alguns trabalhos, como os de Kaplan (1987) e Van Patten (1987) demonstraram que a aquisição feita pelos alunos que recebem instrução gramatical nem sempre é paralela à sequência que os professores pensam que os aprendizes têm percebido do *input*. Numa entrevista à revista *MarcoEle*, Van Patten (2009) reitera os princípios gerais da sua visão do ensino da gramática, que tem defendido desde do início dos seus trabalhos, como a necessidade de haver *input* desde as primeiras etapas da aquisição da LE, que uma abordagem nos aspetos gramaticais deverá estar estreitamente ligada ao sentido e que existem restrições que se refletem na ordem de aquisição e nas etapas de desenvolvimento, por isso, as expectativas dos professores devem ter essa informação em conta. Estas são as linhas gerais que caracterizam o trabalho deste autor e a sua visão do processamento do *input* estruturado.

VanPatten (*apud* Cadierno, 1995) adverte que os alunos vão adquirindo um sistema interno da língua que estão a aprender a partir das relações forma/significado que extraem do *input* compreensível. O autor/ aponta três processos fundamentais, resumidos no esquema seguinte:

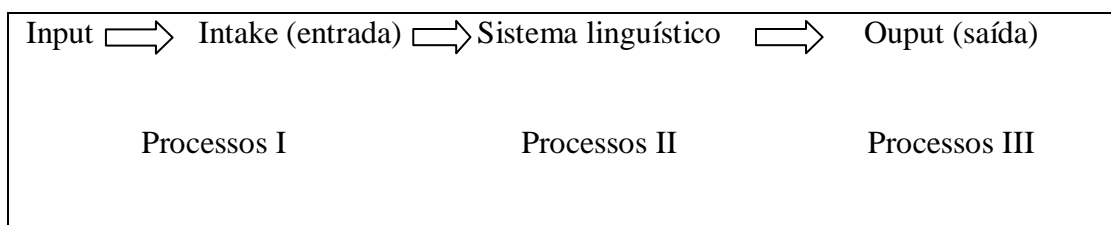


Figura 3: Modelo de VanPatten (1992) sobre o processamento de aquisição de L2.

Os primeiros processos são responsáveis pela conversão do *input* em *intake* mediante um conjunto de "filtros". O *intake* corresponde portanto àquela porção do *input* que foi percebida e processada pelo aluno. Parte-se do princípio que só uma parte do *input* linguístico a que o aluno foi exposto é percebida inicialmente devido a limitações de processamento. No segundo tipo, encontram-se os processos envolvidos com a assimilação do *intake*, o qual não se incorpora nem total nem automaticamente ao sistema linguístico do aprendiz. Finalmente, no terceiro tipo, agrupam-se os processos envolvidos na produção da língua.

Contrariamente ao que sucedia com o ensino gramatical tradicional, que atuava mediante a manipulação do *output* nos processos III²⁶, o ensino gramatical de processamento do *input* pretende agir diretamente nos mecanismos iniciais, a saber, nos primeiros processos.

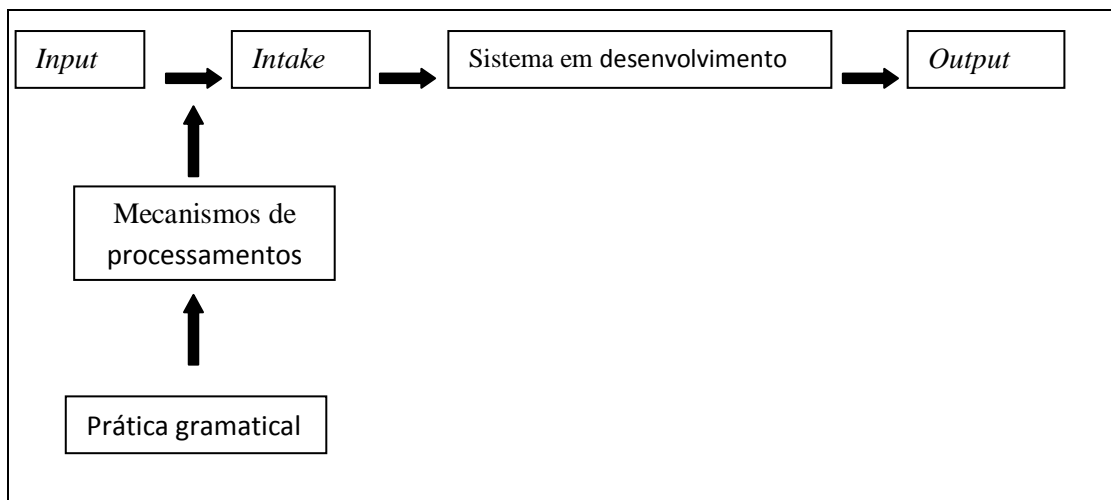


Figura.4 - Localização das atividades de *input* estruturado no modelo de Lee & VanPatten (1995).

Atuando a nível do *input*, VanPatten distingue três mecanismos de processamento: o aluno toma contacto com um novo conteúdo, observa-o, extrai regras, compara com o que já sabe da língua e, se não entrar em conflito com o anteriormente adquirido, assimila a informação. Para o comprovar, vai precisar de ajuda através de mais exemplos, de textos ou perguntando ao professor.

Noutro processo, a informação entra em conflito com o que o aluno já sabe e nesse momento necessita de reestruturar o que conhece, o que vai requerer a intervenção do professor para tornar explícito o seu conhecimento.

Por fim, o conhecimento explícito da gramática pode gerar conhecimento implícito desde que devidamente enquadrado num ato de comunicação. Este autor conclui que todo o processo de descoberta deve partir do aluno; o professor, mais uma vez, atua como organizador e facilitador da atividade. A interação e a negociação entre alunos, no momento de resolver a tarefa gramatical, é essencial para a sua interiorização. Fomentar o interesse do aluno pela gramática é desenvolver a sua autonomia na aprendizagem.

²⁶ O resultado prático mais notório desta mudança de orientação no tratamento das atividades centradas na forma é que, contrariamente ao que acontecia anteriormente, estabelece-se uma clara distinção entre as atividades de processamento (*input*) e as de desempenho (*output*). Veja-se os exemplos apresentados nas diferentes metodologias ao longo da história (capítulo I, ponto 2)

No entanto, Hulstijn (1995) adverte que é preciso ter em conta determinados aspetos aquando do ensino da gramática. Assim, num curso de 50 horas, por exemplo, o mais vantajoso será ensinar a falar, limitando a gramática aos atos de fala mais frequentes e ao vocabulário mais útil. Segundo este autor, a gramática deve ser ensinado em cursos de duração considerável e de acordo com o nível de escolaridade. Define também algumas regras a ter em consideração para o êxito desse ensino, nomeadamente, aconselha que o professor tenha em linha de conta o alcance, a fiabilidade e a frequência²⁷ de utilização da regra, na altura de escolher a que vai ensinar. Segundo este autor, por exemplo, quando a regra gramatical é demasiado complexa ou tem muitas exceções, de nada vale expô-la ou explorá-la porque se torna ineficaz, sobretudo em níveis iniciais. A opção mais sensata será apresentar exemplos contextualizados sem explicação, favorecendo a aquisição mediante a repetição de modelos.

Também Martín Peris (1998) fomenta essa visão de conhecimento implícito e explícito, argumentando a sua importância na aquisição de uma LE:

El conocimiento implícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en el significado. Para que se produzca *adquisición*, el alumno debe prestar atención a rasgos lingüísticos concretos del caudal suministrado y además estar listo para incorporarlo a su interlengua. (...) El conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una L2: sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la adquisición. (Martín Peris, 1998: 19)

Várias leituras conduzem à conclusão de que, cada vez mais, entre os teóricos, se vai desenvolvendo e enraizando a convicção de que a gramática tem mais impacto e repercussão na aprendizagem quando ensinada mediante *input* estruturado. Perante isso, resta ao professor a preocupação de compreender quais as características do *input* adequado para o aluno ser bem-sucedido na sua tarefa final e saber como aplicá-lo.

²⁷ Segundo o autor, o alcance de uma regra gramatical prende-se com o número de itens que cobre. por exemplo, em espanhol, a regra que estabelece que os nomes masculinos terminam em - o e os femininos terminam em - a tem mais alcance que a regra que determina que os nomes dos rios, mares, oceanos e lagos são masculinos. As regras de baixo alcance devem ser evitadas ou relegadas aos cursos superiores. A fiabilidade é a probabilidade da aplicação de uma regra gramatical ou, segundo o autor, o grau de veracidade da regra. A frequência tem a ver com o uso recorrente, quanto mais frequente for a regra no uso corrente melhor candidata será para uma aprendizagem sem regra, como é o caso do vocabulário. Hulstijn (1995) (apud Gómez del Estal)

Parte dos autores consultados, como Cadierno (1995), Alonso (2004) ou ainda Coronado (2005), sustentam as suas propostas didáticas nas teorias de VanPatten e destacam o que o professor tem de ter em conta na elaboração de materiais.

Así, en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de atención a la forma o 'instrucción enfocada en la forma (Focus on Form). Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En efecto, se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición. (Alonso, 2004: 2)

Primeiro é importante perceber em que aspetos se diferenciam as atividades de processamento das restantes metodologias de ensino da gramática e perceber os objetivos que pretendem atingir: permitir que os alunos de LE identifiquem, de uma maneira mais eficiente, as relações entre formas e significados; realçar as figuras gramaticais no *input*, orientando os alunos para que observem estruturas linguísticas que poderiam passar despercebidas ou poderiam ser mal interpretadas e, por fim, estimular os alunos a realizar uma "comparação cognitiva" entre o modo como interpretam as relações forma/significado no *input* e a maneira como essas relações ocorrem, de modo correto, na língua estrangeira.

A partir dos vários estudos sobre a aquisição da língua estrangeira e da língua materna, VanPatten desenvolveu um conjunto de hipóteses que ajudam a entender os princípios de processamento do *input* e como funciona a focalização da atenção entre forma e significado. As hipóteses que se seguem permitem ao professor organizar o seu material de acordo com as mesmas, sabendo que, com base nessa informação, reúne mais dados favoráveis para o sucesso da sua atividade.

- Hipótese 1. Os aprendizes processam o *input* atendendo ao significado antes da forma. Hipótese 1 (a). Os alunos processam palavras significativas no *input* antes de qualquer outra coisa.

Hipótese 1 (b). Os alunos preferem processar itens lexicais do que itens gramaticais para entender o *input*.

Hipótese 1 (c). Os alunos preferem processar marcas morfológicas significativas antes de marcas morfológicas menos ou nada significativas.

No base na hipótese 1(a) alguns autores supracitados explicam a dificuldade para o aluno em equacionar a informação sobre o *pretérito perfecto simples*

quando o mesmo é apresentado ao mesmo tempo que os *marcadores temporales*.

- Hipótese 2. Para que os aprendizes sejam capazes de processar formas opacas, com baixo valor comunicativo, têm de ser capazes de processar o conteúdo comunicativo ou intencional com pouco ou nenhum esforço.
- Hipótese 3. Os alunos possuem uma estratégia, por defeito, que os leva a atribuir o papel de agente (sujeito) ao primeiro nome ou sintagma nominal que encontram no enunciado. É a estratégia do primeiro nome.
- Hipótese 4. Para os alunos o mais fácil de processar é o que aparece em primeira posição. Os alunos processam os elementos que se encontram em posição final antes dos que aparecem a meio do enunciado.

Sempre com base nas investigações já realizadas, Alonso (2004: 2) dá os seguintes conselhos e as seguintes recomendações a quem vai construir uma atividade desse âmbito:

- Ensinar apenas uma coisa de cada vez. É conveniente apresentar uma única forma de cada vez com o objetivo de focar a atenção do aluno sobre a forma linguística que se quer ensinar. Deve-se tentar que a atividade se centre numa única relação forma/significado.
- Manter o significado sempre presente. As atividades não devem consistir em exercícios mecânicos, mas sim em atividades onde o aluno deve prestar atenção ao significado do enunciado para realizar a atividade com sucesso.
- Os alunos têm de fazer alguma coisa com o *input*: mostrar acordo ou desacordo, selecionar entre várias alternativas, indicar o que é válido... Ou seja, devem demonstrar que compreenderam. Tem de existir envolvimento na tarefa para que estejam mais atentos e para procederem ao processamento da informação mais rapidamente.
- Usar *input* oral e escrito com o objetivo de abarcar diferentes tipos de aprendizagem, já que está comprovado que alguns alunos obtêm maiores benefícios consoante o tipo de exercícios.
- A sequência é a seguinte: da frase para o discurso. Começar com atividades a nível da oração para depois passar ao discurso. Este princípio está de acordo com o conceito já comprovado de que o ser humano em geral tem uma capacidade de atenção limitada.

- Manter as estratégias de processamento psicolinguísticas em mente. Isto significa que devemos ter em mente quais são as estratégias de processamento que estão em causa num determinado momento, de forma a dirigir a atenção do aluno para a estrutura em questão e facilitar a alteração das mesmas.

Os estudos de VanPatten também estabelecem uma tipologia de exercícios apropriados e mais direcionados para o êxito do ensino mediante o *input*. Consequentemente, propõe quatro tipos de atividades:

- Atividades nas quais os alunos devem primeiro ouvir ou ler frases, ou partes, que contenham a estrutura ou a forma gramatical que constitui o foco da aula e, em seguida, fornecer informações relativas à mesma.
- Atividades de opções binárias são atividades onde, mais uma vez, se apresenta ao aluno algumas informações. Este deve reagir ou responder às ditas informações, selecionando uma ou duas respostas possíveis.
- As atividades de seleção de alternativas incluem atividades onde se proporciona ao aluno um estímulo e onde o mesmo é convidado a escolher entre três ou mais alternativas. O estímulo ou as alternativas devem conter a forma gramatical em questão.
- As atividades de associação incluem atividades nas quais os alunos fazem a correspondência entre a oração que constitui o *input* e outra coisa (entenda-se sinónimo, antónimo, ideia...) ²⁸.

Por outras palavras e de forma resumida, o ensino da gramática deveria intervir nos processos de compreensão da língua onde se estabelecem as conexões entre formas e significados, mediante atividades de interpretação, para passar depois

²⁸ Apesar de alguns professores apontarem para a escassez de material à disposição do docente para trabalhar segundo essa perspetiva, e apesar de considerarem demasiado demorada a realização desse tipo de tarefas, a verdade é que já existem materiais disponíveis, inclusivamente online, como por exemplo os seguintes:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005_ESP_05_52Garcia_coronado.pdf?documentId=0901e72b80e52b31;
http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martinezgila.pdf;
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b;
<http://www.encuentro-practico.com/pdf03/alonso.pdf>
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/16012002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/30012002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/13022002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/27022002.htm

para as atividades de produção, nas quais os alunos podem automatizar essas formas e desenvolver uma fluência na língua estrangeira.

Obviamente, o trabalho do professor não passa exclusivamente pela organização de uma atividade de *input* estruturado; existe toda uma reflexão prévia baseada em vários fatores que vão conduzir à concretização da tarefa: o tipo de público que o professor tem à sua frente, a pertinência desse ensino para a realização da tarefa final, a complexidade da estrutura linguística em questão, etc. Por conseguinte, o professor deverá tomar várias decisões didáticas nas quais interferem todos essas variáveis.

Doughty & Williams (*apud* Gómez del Estal, 1998) referem que o professor deverá tomar decisões sobre:

- Se deve ou não atender à forma. Na opinião das autoras referidas, esta opção só se torna válida quando o fenómeno gramatical da L2 pode entrar em conflito com o parâmetro da L1 e não se justifica quando a regra é demasiado "fácil"²⁹.
- Escolher entre uma atenção preventiva ou reativa à forma. Tendo em conta que, numa sala de aula, o professor pode ter alunos com competências e talentos diferentes, torna-se mais viável uma atenção preventiva³⁰. No entanto, consideram que uma atenção reativa é mais congruente com a perspectiva comunicativa. Cabe ao professor fazer a gestão dessas duas abordagens, atendendo ao público, mas também à duração do curso e a outros fatores (idade, interesses...).
- Eleger a forma linguística que deve ser tratada. Para além de ter em consideração as fases de aquisição da língua, as autoras acreditam que a instrução formal não pode alterar a ordem do percurso de aquisição, mas pode acelerar o seu progresso.
- O grau de explicitação da "atenção à forma" (AF). A seleção de técnicas de abordagem de aspetos formais depende do professor, a partir de considerações que têm de ter em atenção a natureza do item gramatical, os

²⁹ O grau de facilidade define-se, segundo as autoras, a partir da visibilidade do *input*, pela sua frequência ou raridade, função comunicativa e dificuldade inerente às regras.

³⁰ Doughty & Williams (*apud* Gómez del Estal, 1998) explicam que a atenção preventiva ocorre quando o professor prevê de antemão a ocorrência da "atenção centrada na forma" enquanto que a atenção reativa ocorre quando, durante o ato comunicativo, o aluno se mostra hesitante e então o professor, ou outro aluno, dirige a atenção para o problema.

processos de aprendizagem implicados, o grau de integração e de significado no método de ensino, o nível dos alunos, etc.

- Por fim, seleccionar entre uma AF sequencial ou integral. As autoras apresentam três modelos para a integração dos aspetos formais numa planificação, sublinhando que a reflexão sobre um aspeto linguístico isolado, sem um exercício onde se reflita sobre a sua funcionalidade, não pode ser considerado uma atividade de AF.

Num estudo detalhado, o artigo debruça-se sobre cada parâmetro, expondo, com exemplos concretos, a pertinência de recorrer ou não a determinado tratamento da "atenção centrada na forma". São listados ainda todos os fatores a ponderar na hora de realizar tarefas: contexto de aprendizagem, tipo de aprendentes, forma tratada e processos de aprendizagem implicados.

Perante a pergunta se os alunos devem ou não descobrir a regra ou se o professor deve proporcioná-la, Hutlstijn (1995) propõe três critérios a ter em atenção. Primeiro, uma regra nunca deve ser apresentada sem exemplos ilustrativos, pois a apresentação destes pode ser mais explícito do que a própria regra. Segundo, os alunos só devem ser solicitados a descobrir a regra quando o professor tem a certeza de que conseguem inferi-la corretamente, pois é difícil reverter a fossilização do erro. O terceiro critério diz respeito à necessidade de saber variar as técnicas de ensino, algo estimulante para os alunos; o ideal por isso é variar, ser permeável ao ecletismo³¹.

Os efeitos da "atenção à forma" nem sempre são imediatos, existe todo um processo mental que tem de ser trabalhado pelo aluno. Cabe ao professor verificar esse conhecimento, facultando novas situações de comunicação em que o aluno possa aplicar o que aprendeu. É necessário incentivar os alunos a produzirem *output*, proporcionando modificações interativas que os ajudem a reconhecer as diferenças entre a sua interlíngua e a gramática da língua estrangeira. Atividades nesse âmbito vão ajudá-los a modificar o *output* incorreto e a entrar num processo de reestruturação do seu conhecimento.

³¹ Em http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_02/14102002.htm, Gómez del Estal propõe a realização de um teste: *¿Cómo mejorar el aprendizaje gramatical de mis estudiantes?* que permite catalogar os estudantes em três grandes grupos segundo a sua atitude perante a aprendizagem da gramática. Esta informação poderá ser vantajosa no momento de planificar atividades.

No entanto, a aprendizagem pode levar mais tempo do que meia dúzia de aulas e pode apresentar-se frustrante pelo facto de o professor não conseguir obter resultados rápidos. O nosso sistema de ensino é quantitativo. São os resultados obtidos nas provas sumativas que determinam o futuro dos alunos e, consequentemente, a aplicação dos conhecimentos tem de ser quase imediata.

Não obstante estas contingências, o método apresenta grandes vantagens, a saber: o aluno habitua-se a criar e a verificar hipóteses sobre a língua, estratégia essa que poderá seguir utilizando fora da aula e de forma autónoma; favorece a memorização a mais longo prazo; o esforço desenvolvido no processo de compreensão da gramática e a procura de uma solução veem-se aqui compensados. Neste processo, parte-se da observação dos dados linguísticos para chegar a uma conclusão, descobrindo o que ajuda na manipulação da língua e no estabelecimento de regras.

Capítulo II

A intervenção na escola

1. A Escola

Uma leitura atenta dos capítulos referentes ao contexto educativo e às prioridades frisadas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Bucelas³², acrescida da informação fornecida pela professora cooperante e dos dados disponíveis no *site* do Agrupamento, permitiram-me esboçar uma caracterização da escola. Ao mesmo tempo, a aplicação de diversos questionários e instrumentos de diagnóstico, levaram-me a conhecer melhor o perfil dos alunos com os quais iria trabalhar. No início desta segunda parte do relatório que agora apresento, debruçar-me-ei sobre esses dados que se me afiguram decisivos quando o docente pretende adaptar a sua prática letiva às condições da escola e do grupo com o qual vai trabalhar.

A Escola Básica Integrada de Bucelas (EBI) foi construída em 1993, no centro da vila, com o objetivo de dar resposta às necessidades educativas desta freguesia, cuja população escolar tinha de se deslocar para Loures, a fim de frequentar o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. Esta instituição entrou em funcionamento no ano letivo de 1993/94, com uma oferta curricular para os três ciclos do ensino básico, num total de cerca de quinhentos alunos. Do ano letivo de 2003/04 até ao ano letivo transato, a escola funcionou como sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Bucelas. Neste ano letivo, com quinhentos e oitenta alunos inscritos, ficou agregado a um agrupamento mais alargado, cuja escola sede está localizada em Loures³³.

Bucelas tem uma forte tradição agrícola, apoiada num número significativo de ativos afetos ao setor primário, sendo uma das freguesias mais emblemáticas da tradicional policultura saloia. Caracteriza-se por uma estrutura etária envelhecida e uma taxa de natalidade baixa. O nível de instrução da população da freguesia apresenta uma significativa taxa de analfabetismo e uma percentagem relativamente

³² O Projeto Educativo do Agrupamento de Escola de Bucelas foi-me facultado pela professora cooperante para uma caracterização mais criteriosa da escola e dos seus alunos. O agrupamento reunia as escolas de pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo da freguesia de Bucelas. Foi aprovado pelo Conselho Pedagógico em fevereiro de 2010 com uma vigência de 4 anos. Para além do contexto educativo, apresentava os problemas emergentes e as respetivas propostas de intervenção educativas estruturadas segundo uma avaliação externa e interna realizada no final do ano de 2009. O documento também esteve disponível no *site*: <http://www.eb123-bucelas.rcts.pt>, atualmente desativado.

³³ No ano de 2013, enquadrada na política ministerial de fusão de escolas em agrupamentos, o Agrupamento de Escolas de Bucelas foi agregado à Escola Secundária Dr. António Carvalho de Figueiredo, passando a denominar-se Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, sediada na Escola Secundária de Loures. Atendendo a esta situação, o Projeto Educativo da Escola encontra-se, atualmente, em revisão.

alta de indivíduos com apenas o 1.º ciclo de formação escolar, facto explicável pelo envelhecimento da população e pelo abandono da escola em tenra idade por motivos económicos. Tem-se, no entanto, registado um número crescente de indivíduos que completa, pelo menos, a escolaridade obrigatória, sobretudo através dos Centros de Novas Oportunidades. Grande parte da comunidade vive isolada em termos culturais, pois, apesar da proximidade a Lisboa, isto não se traduz num usufruto da respetiva oferta cultural, como seria espetável.

Sendo a EBI o único estabelecimento de ensino oficial existente na freguesia para os 2.º e 3.º ciclos, e apesar de se ter registado um decréscimo de matrículas, esta continua a albergar um número de turmas superior àquele para que foi desenhada. A percentagem de alunos fora da escolaridade obrigatória (considerando ainda como limite os 16 anos de idade e tendo em conta que a nova lei só abrange os alunos de 7.º ano do ano anterior) continua a merecer alguma preocupação, em particular no 3.º ciclo, na medida em que representa 16% dessa população. Existe uma percentagem relativamente considerável de alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, facto que permite a constituição de turmas com um reduzido número de alunos. Verifica-se uma baixa percentagem de alunos oriundos de outros países, que, no entanto, tem vindo a aumentar sensivelmente, em particular nos últimos dois anos.

O Agrupamento tem-se preocupado em criar e reorganizar espaços para melhorar as condições de trabalho de docentes, discentes e pessoal auxiliar, bem como outros espaços adequados para a lecionação de disciplinas específicas, nomeadamente da Educação Física. A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, para além de contribuir para a formação de leitores e frequentadores assíduos de bibliotecas, constitui um espaço privilegiado no que diz respeito a atividades de enriquecimento curricular.

Relativamente às profissões dos encarregados de educação, estas enquadram-se predominantemente no setor terciário. A distribuição deixa transparecer uma das fragilidades dos agregados familiares: a deslocação até localidades com maior concentração de atividades nesse setor laboral, nomeadamente Lisboa, implica um afastamento prolongado dos adultos da família que acaba por deixar as crianças e jovens entregues a si próprios durante uma grande parte do dia. Esta ausência gera uma falta de controlo sistemático do processo de aprendizagem. Uma das

consequências mais evidentes é a falta de cuidado ou cumprimento na elaboração dos trabalhos de casa.

As carências da população escolar a nível socioeconómico são acentuadas. É bastante elevado o número de alunos carenciados, subsidiados pela Câmara Municipal de Loures ou pelo Ministério da Educação e Ciência. No segundo e terceiro ciclos, o número de alunos apoiados ascende a cento e trinta e nove. Estes valores correspondem, respetivamente, a 38% e a 44% do universo escolar, o que espelha o baixo nível social e económico da população. De sublinhar que são muitos os pedidos de intervenção que chegam aos diferentes serviços da escola e aos quais a Direção procura, sempre que possível, dar resposta; sabe-se no entanto que muitas outras situações, igualmente graves, são ocultadas.

Os alunos dos 2.º e 3.º ciclos com mais dificuldades beneficiam do Projeto Einstein, dirigido ao reforço de aprendizagens nas disciplinas com maior insucesso: Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. A par deste reforço em ambos os ciclos, os diretores de turma têm a possibilidade de efetuar um acompanhamento mais próximo de algumas situações problemáticas através de tutorias.

O Departamento de Línguas, a partir do ano letivo de 2007/2008, como resposta à solicitação dos alunos e dos encarregados de educação, propôs a abertura da disciplina de Espanhol, como segunda LE, a iniciar no sétimo ano de escolaridade. Atendendo ao número reduzido de alunos, esta disciplina tornou-se a única proposta para início de segunda língua. Consequentemente, existe apenas uma professora a lecionar, a professora cooperante C. Fernández, do quadro de nomeação definitiva, que há quatro anos trabalha nesta escola, embora já conte com treze anos de serviço como docente de Espanhol. É responsável pelos três níveis de ensino desta disciplina no 3.º ciclo, cujas turmas perfazem um total de cento e setenta e um alunos. A escolha dos manuais foi da sua única e exclusiva responsabilidade. No ano transato, foi adotado o manual *Mochila*, da editora Santillana, para o 7.º ano; os manuais *Club Prisma* (nível A2 e A2/B1), da editora Edinumen, são os utilizados para o 8.º e 9.º anos, respetivamente.

Esta escola foi abrangida pelo plano tecnológico do Programa E-escola: todas as salas possuem já um projetor, um computador e um ecrã. Quatro delas contam ainda com quadros interativos.

De acordo com os dados aqui expostos, perspetivo trabalhar com um público de nível cultural maioritariamente médio, eventualmente com dificuldades de

aprendizagem ou falta de hábitos de estudo. O acesso às novas tecnologias provavelmente estará de acordo quer com a faixa etária quer com o nível económico dos encarregados de educação, de classe média baixa. Ainda conforme os dados constantes do Projeto Educativo da Escola, o afastamento dos encarregados de educação, por motivos profissionais, poderá refletir-se na falta de acompanhamento dos alunos e, eventualmente, na sua avaliação. Para canalizar a informação, especificá-la e cingi-la à turma com a qual me propus trabalhar, resolvi aplicar um inquérito diagnóstico para conhecer melhor cada elemento da turma e elaborar a caracterização da mesma a vários níveis.

2. Caracterização da turma

A turma de 8.º ano com a qual trabalhei é constituída por dezasseis alunos, entre os doze e os quinze anos, com oito raparigas e oito rapazes. A turma tem um número reduzido de alunos porque, para além de ter uma aluna abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, um aluno mudou de turma e dois outros foram reorientados para Cursos de Formação e Educação, atendendo às dificuldades de aprendizagem apresentadas no ano anterior.

A ficha diagnóstico (Anexo 2), aplicada aos alunos, resulta da consulta de vários documentos³⁴ que me permitiram selecionar e direcionar esse inquérito, de acordo com determinados propósitos que pretendia atingir e de forma a elaborar uma planificação mais direcionada para os interesses deste grupo. Assim, selecionando e adaptando as fichas de diagnóstico à minha disposição - quer as da minha prática docente quer as elaboradas nas aulas de IPP do ano transato com base em modelos do *Portfolio Europeu de Línguas*³⁵ -, elaborei uma nova ficha de diagnóstico, de acordo com os dados de que necessitava para uma construção adequada da unidade didática. A ficha divide-se em quatro campos: dados pessoais (itens 1-4), hábitos de estudo (itens 5-11), motivação para a aprendizagem do espanhol (itens 12-18) e perfil de aprendizagem (item 19). Em cada um deles procurei retirar informação que me pudesse orientar na elaboração e estruturação de materiais, estratégias e atividades.

³⁴ Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Lisboa: Ed. Asa. Foram ainda consultadas as propostas de fichas diagnósticas do dossier do Professor das editoras Porto Editora, Areal Editores, Santillana, Asa e Plátano. Enquanto membro interveniente na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, também me inspirei, para a elaboração desta ficha, nas fichas aplicadas na escola.

³⁵ Ministério da Educação, (2004). *Portfolio Europeu das Línguas, ensino básico e secundário*. Lisboa: Lima Lda.

A análise dos dados da primeira parte da ficha diagnóstica diz-nos que mais de metade dos alunos da turma vive fora de Bucelas, percorrendo diariamente entre dois a dez quilómetros para chegar à escola, sete deles dependendo do horário dos transportes para chegar a casa.

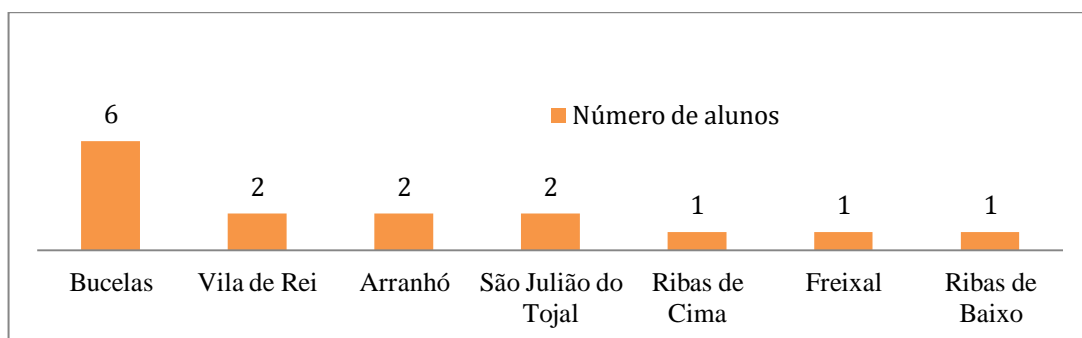


Gráfico 1: Área geográfica dos alunos

No que diz respeito ao núcleo familiar, grande parte dos alunos vive com os pais e com um ou mais irmãos; no entanto, existem três alunos com famílias mais alargadas (com a presença dos avós). Ainda se registam dois alunos de famílias monoparentais (vivem apenas com a mãe). Um dos alunos da turma não vive com os pais, tendo sido entregue aos cuidados de um familiar. Ao analisar o item referente às profissões, preocupante talvez seja o facto de já se registar desemprego, no seio familiar, sobretudo por parte dos pais. Os problemas socioeconómicos também se infiltram na sala de aula, traduzindo-se, por vezes, na falta de material ou refletindo-se, ainda, no comportamento mais agitado ou desmotivado dos alunos. As profissões dos encarregados de educação enquadram-se, maioritariamente, no sector dos serviços, tais como empregada de balcão, pedreiro, camionista, cabeleireira, funcionário público, etc. Os dados recolhidos nesta primeira parte estão em consonância com os que foram apresentados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escola e expostos no ponto anterior, referente à caracterização da escola. Com profissões predominantemente no setor terciário, a ausência dos pais reflete-se num acompanhamento menos sistemático dos seus educandos: 25% dos alunos dizem não ter ajuda nas tarefas escolares ou, quando esse auxílio existe, em 50% dos casos surge de um explicador ou de um familiar.

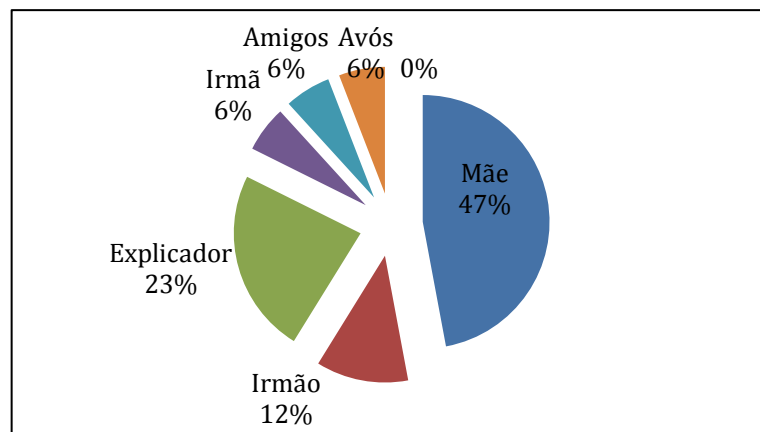


Gráfico 2: Auxílio no estudo

Relativamente ao grupo de questões relacionadas com os hábitos de estudo, procurei determinar a motivação dos alunos face à aprendizagem, analisando as suas preferências e práticas em sala de aula assim como as suas expectativas futuras. Foi possível concluir que uma percentagem significativa dos alunos não tem hábitos de estudo, visto que 67% só estudam na véspera dos testes ou até nem gostam de estudar (38%); no entanto, quando gostam de estudar (62%), a matéria ou a disciplina são fatores determinantes. Essa informação pode revelar-se importante no momento da planificação de atividades, as quais, de alguma forma, têm de despertar curiosidade e interesse pelo estudo. Ainda que revelem pouca autonomia no estudo, a vontade da maioria dos alunos é a de prosseguir para um nível universitário. Embora a escola disponha de computadores para realizar atividades em meio digital, todos os alunos referem que têm computador e acesso à Internet em casa.

A terceira parte do questionário reúne questões mais relacionadas com a aprendizagem da língua espanhola e com o ensino/aprendizagem da gramática em geral. Na globalidade, os alunos gostam da disciplina e a opinião que têm da mesma pode ser considerada bastante positiva, tendo em conta que, para 50% dos alunos, o adjetivo utilizado para responder à pergunta "Porque gostam das aulas de Espanhol?" é o ser divertido. Tal representa uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem, pois o caminho para a motivação é mais direto. No entanto, é um desafio manter essa ideia de "divertido" porque 37% dos alunos refere a opção pela língua espanhola como uma obrigação, visto não existir outra oferta. Ainda na pergunta relacionada com as motivações para a aprendizagem do Espanhol (pergunta 14), para além da obrigatoriedade já mencionada, os alunos referem uma motivação essencialmente

extrínseca, tal como o indica o gráfico seguinte. Do ponto de vista do professor, e porque a aprendizagem do Espanhol é visto como necessária para ir para o estrangeiro, as atividades devem reforçar o papel comunicativo da LE.

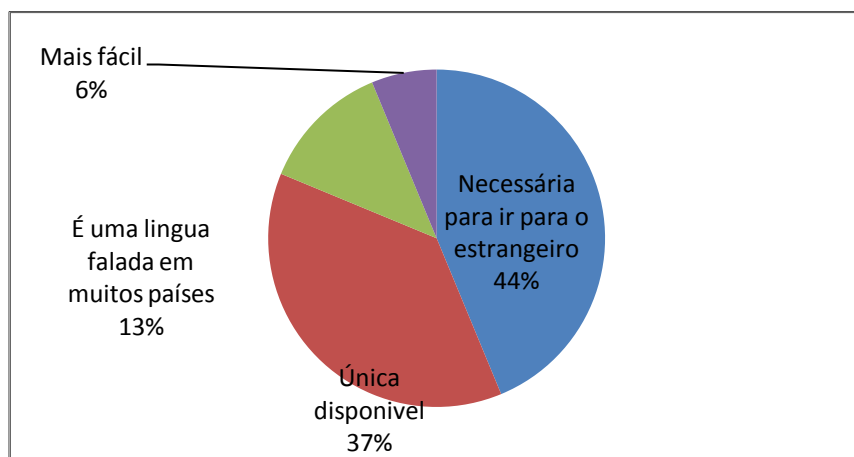


Gráfico 3: Objetivos da aprendizagem da língua.

No que diz respeito às atividades de que mais gostam, os alunos referem em primeiro lugar os exercícios do livro e a leitura surgindo em quarto lugar as fichas de trabalho em grupo. Eventualmente, uma das leituras que pode emergir destas informações é que os alunos preferem atividades controladas, de efeito imediato, em que o produto é rapidamente visível ou porque estão habituados a essa tipologia de atividades conforme o que se verifica no gráfico 4.

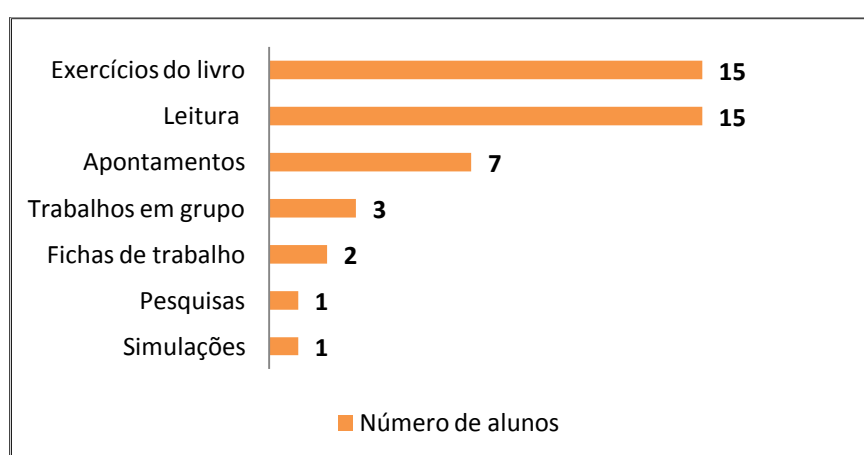


Gráfico 4: Tipologia de atividades na sala de aula.

A partir desta informação, o professor tem de ter em conta que, ao planificar a sua unidade, os alunos não estão acostumados a interagir em grupo e que necessitam de atividades mais controladas por ser esse um ponto de referência da aprendizagem.

Seguidamente, os alunos foram inquiridos sobre as competências que mais valorizavam no processo de ensino-aprendizagem de ELE, a partir de uma escala preferencial de 1 a 4, sendo 1 mais importante e 4 menos importante. Compreender é o que recolhe mais indicações, seguida do falar. Em terceiro lugar, surge o escrever e o ler ao mesmo nível, referidos como menos importantes. Por conseguinte, da análise destes dados destaca-se a preocupação dos alunos em compreender para poder comunicar. Pode-se colocar a hipótese de os mesmos sentirem dificuldades na compreensão e ser este um dos objetivos a ultrapassar. Ainda nesta parte do diagnóstico, foram colocadas questões diretamente relacionadas com o ensino da gramática de forma a perceber como era encarada e concebida pelos estudantes. À pergunta 17, sobre a importância do estudo da gramática, 87% dos inquiridos responderam que era importante e apontaram-na como base para perceber, aprender a escrever e a falar. Quando auscultados sobre a forma como estudavam gramática, pergunta na qual tinham sugestões de exercícios e às quais respondiam segundo uma escala de 1 a 4, sendo 1 igual a quase nunca e 4, quase sempre, verificou-se que os alunos optam pela repetição de exercícios ou pela analogia com a LM. Esta observação leva-nos a concluir que predomina uma conceção estruturalista, de acordo com os conceitos descritos no capítulo anterior, do ensino-aprendizagem. Os alunos admitem recorrer apenas algumas vezes à reflexão para entender alguma regra gramatical.

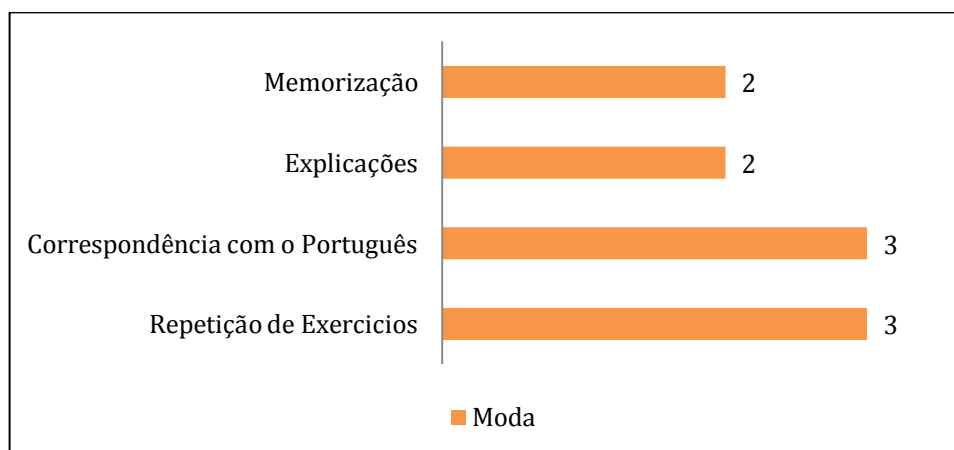


Gráfico 5: Atividades para o estudo da gramática.

Da rúbrica do diagnóstico gramatical fazem parte dois exercícios de funcionamento da língua que pretendem avaliar as competências gramaticais adquiridas pelos alunos no ano anterior. Segundo o *Programa de Espanhol. Ensino Básico - 3.º ciclo* (1997: 25) e os descritores do QECR (2001: 163), neste nível de ensino, os alunos já deveriam ser capazes de produzir relatos breves utilizando corretamente tempos do passado. Procurei, então, saber em que nível de desempenho se encontravam os alunos no que diz respeito a esta capacidade. Segundo a informação da professora cooperante, os alunos estudaram no ano anterior os pretéritos simples e composto do Espanhol³⁶, por isso os exercícios foram construídos no sentido de averiguar o seu nível de conhecimento. O primeiro exercício (item 19.1 do Anexo 1) consistia na eleição do tempo verbal correto, mediante duas propostas e tendo por ponto de referência um marcador temporal. Dos quinze alunos, apenas sete responderam corretamente à metade do exercício. Dois acertaram no exercício por inteiro, e cerca de 75% da turma não identificou o tempo verbal certo. Apesar da aprendizagem realizada no ano anterior, muito poucos foram os alunos que tiveram em conta os *marcadores temporales* e a especificidade do tempo verbal a utilizar. Independentemente da presença do marcador temporal, a maioria dos alunos responderam indistintamente "*hoy hablé / ayer comí*" por analogia, provavelmente à língua portuguesa. No segundo exercício (cf. item 19.2 do Anexo 1) de produção mais livre, os alunos, a partir de algumas instruções de contextualização, tinham de construir um pequeno texto utilizando tempos de passado, nomeadamente o *pretérito perfecto simples*. Na correção (ver produções dos alunos no Anexo 17), verifiquei que os alunos, de facto, recorriam ao tempo correto. No entanto, frequentemente, faziam confusão com a língua materna e surgem erros como: "*nasci*" "*comecé*" ou ainda "*empezei*", o que me leva a concluir que a interferência do português na utilização destes tempos verbais aparenta estar muito vincada. Porém, em algumas produções, aparece o recurso ao *pretérito compuesto*, apesar de ser erróneo nestes contextos. Embora o desconhecimento deste tempo verbal não seja total, ainda permanecem muitas dúvidas sobre o seu uso e sobre a sua correta referência temporal.

³⁶ Na produção de um relato breve, escrito ou oral, os tempos do sistema verbal espanhol mais diretamente implicados são, como em português, os pretéritos imperfeito, simples e mais-que-perfeito.

Em conclusão, os resultados obtidos demonstraram que os alunos não dominavam o uso destes dois tempos verbais e que não os identificavam totalmente, nem sequer acompanhados das respetivas referências temporais.

Perante tais resultados, terei de rever na programação das minhas aulas o uso destes tempos, as suas formações e o recurso aos marcadores temporais.

3. Unidade Didática

3.1. Metodologia

Após a revogação das *Competências Essenciais – Línguas Estrangeiras do Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) pelo Despacho n.º17169/2001, de 23 de dezembro, documentos como o programa de Espanhol para 3º ciclo, nível iniciação (1997), nível continuação (2009), o Portfolio Europeu de Línguas para o 2º e 3º ciclo (2001) e o QECR (2001)³⁷ constituem a base de trabalho do docente e os recursos para planificar e levar a bom porto a aprendizagem dos seus alunos. Para compensar a desatualização de que padece o programa do 3.º ciclo, nível iniciação, os professores procuram inspiração em programas de ensino de Espanhol mais recentes, como é o caso do programa de Fialho & Montes Izco (2009) para o 3.º ciclo, nível de continuação. Este já apresenta uma estrutura mais clara, organizada e fundamentada no QECR.

É também nessa perspetiva de comunicação que o programa de Espanhol para o 3º ciclo, homologado em 1997 pelo Ministério da Educação, se insere, tal como se pode constatar na introdução.

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguísticas, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (DGIDC, 1997: 5)

Os programas constituem uma base de trabalho para o professor em contexto profissional, pois é mediante as indicações que lá constam que o docente vai orientar e pautar a sua atuação. São os conteúdos selecionados que devem ser lecionados e, apesar dos próprios programas mencionarem a flexibilidade na gestão dos mesmos, o objetivo a alcançar no final do 3.º ciclo é a sua aquisição por parte dos alunos.

³⁷ Informação disponível no site do Ministério da Educação e Ciências <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>

Ao encontro do despacho supracitado e tendo em conta vários fatores como a formação do professor ou as características do público-alvo, neste momento coabitam, de forma pacífica, várias metodologias aplicadas ao ensino das LE, desde métodos mais tradicionais às propostas mais inovadoras, tendo em conta os objetivos curriculares e os conteúdos.

"O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo" (*Diário da República*, 2.ª série — N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011)

Consultada toda a documentação à minha disposição e após a leitura de alguns textos, referidos na bibliografia, sobre as metodologias de ensino, optei por elaborar a planificação de acordo com o método por tarefas. Nos dias de hoje, parece ser a metodologia que melhor serve os propósitos comunicativos para o qual o ensino se direccionou, recriando em ambiente escolar atividades exequíveis num ambiente real, fornecendo bagagem linguística, pragmática e sociocultural. Tratando-se do ensino de uma LE e pelos motivos expostos em capítulos anteriores, é importante não perder de vista que o mais importante é ensinar a comunicar, a usar a língua adequadamente em contexto social.

La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.³⁸

De acordo com o esquema de Estaire (2010), apresentado no enquadramento teórico, a primeira etapa da planificação da unidade supervisionada teve de passar pela escolha do tema. Infelizmente, e contrariamente ao preconizado, essa escolha teve de dar resposta a outros critérios que não a minha opção pessoal ou qualquer negociação prévia com os alunos e teve de se enquadrar no programa e na planificação geral já realizada pela professora cooperante. Consequentemente, a seleção incidu sobre "os tempos livres" que, para além de apontar para caminhos diversificados de exploração em contexto de sala de aula, pareceu-me ser um tema que se poderia integrar devidamente nas vivências dos alunos.

³⁸ Citação retirada da definição de "competencia comunicativa" del *Diccionario de términos clave de ELE* in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Uma vez apresentado o tema, a tarefa final foi negociada com os alunos, numa das aulas observadas. Procurei uma tarefa final na qual os alunos pudessem pôr em relevo as suas vivências, que fosse próxima do seu universo e da sua faixa etária. Optaram por fazer uma apresentação das suas atividades nos tempos livres acompanhada de uma pequena autobiografia³⁹.

Por concordar com a ideia de que se torna mais profícuo para os alunos terem conhecimento dos objetivos a atingir, aquando da apresentação de um exemplo da tarefa final, aproveitei para expor aos alunos o que se pretendia alcançar com a mesma.

Enquanto professora, preciso de fazer uma análise criteriosa dos conteúdos de que os alunos vão necessitar e, a partir das conclusões extraídas, construir tarefas intermédias para explorar estes mesmos conteúdos, que vão dotar os alunos de competências e conhecimentos cuja aplicação irá culminar na realização, bem-sucedida, da tarefa final. A escolha dessas atividades, além de incidir sobre os conteúdos, também têm de se adequar ao tipo de aluno e ao perfil da turma.

Na planificação que elaborei, preocupei-me em entrelaçar tarefas comunicativas com tarefas de apoio linguístico. Passada a fase da negociação da tarefa e atendendo ao tema tratado, proporcionei aos alunos um contacto com o vocabulário mais específico. Seguidamente, explorei uma música onde a cantora expunha as suas preferências, relatadas no passado e com base nesse *input* linguístico, introduzi atividades orientadas para a identificação das características do tempo verbal. Com o objetivo de motivar e atingir o público em questão, a partir de assuntos que lhe são familiares, como as redes sociais, mostrei uma curta-metragem relacionada com o conceito de amizade. Para além de dinamizar este subtema, orientei os alunos para um pequeno debate sobre o assunto. Pretendia que este texto funcionasse como ponte para introduzir diferentes tipos de mensagens sobre os tempos livres, nas redes sociais, relatados no passado. Articulada esta atividade com textos escritos em diferentes tempos de passado, direcionei as tarefas seguintes para a identificação das diferenças entre os tempos verbais, bem como os respetivos usos. As atividades que se seguiram procuraram proporcionar outras situações de comunicação para os alunos aplicarem o que tinham aprendido. Todos os momentos

³⁹ Estaire & Zanón (1990: 4). A negociação é uma noção repetidamente referida na planificação por tarefas; no entanto, esta negociação fica condicionada tendo em conta que o professor tem um programa para cumprir.

da planificação e a pormenorização da mesma serão apresentados no ponto seguinte, complementados pelo Anexo 1.

Foi com base nas observações, nas informações recolhidas e nos recursos à minha disposição que procurei dinamizar as aulas com atividades diferentes, com metodologia de trabalho diversificada e estratégias adequadas, de acordo com os gostos e interesses do público-alvo. Tentei fomentar o recurso à língua espanhola para qualquer situação de sala de aula, estimular momentos de confronto de ideias, de opiniões, de ajuda mútua e superação de dificuldades, mediante a interação aluno-professor, aluno-aluno para, no fundo, criar um ambiente de entendimento e de respeito neste processo de ensino/aprendizagem.

3.2. Planificação da Unidade (anexo 1)

Área temática: Os tempos livres

Tempo previsto: 450 minutos (3 aulas de 90 minutos e 4 de 45 minutos)

Destinatários: Turma composta por 16 alunos (8º ano).

Média de idades: 13 anos

Nível de domínio: A2

Tarefa final: Apresentação pessoal, referindo gostos e preferências relacionados com o tema da unidade.

Objetivos gerais:

- Conhecer o vocabulário relacionado com o tema da unidade.
- Conhecer os tempos verbais do passado.
- Identificar *marcadores temporales*.
- Referir situações do passado.
- Falar dos seus gostos e preferências de acordo com o tema da unidade.

Objetivos específicos/ conteúdos

• Funcionais:

- Expressar gostos sobre os seus passatempos/ tempos livres. Ex: *Me gusta/ me gustan*.
- Identificar-se. Ex: *Me llamo, tengo...*
- Relatar situações do passado. Ex: *Empecé la escuela a los...*

• Lexicais:

- Conhecer vocabulário dos tempos livres. Ex: *Pasear, ir al cine...*

- Identificar marcadores temporais. Ex: *Hoy, estas vacaciones...*
- Gramaticais:
 - Rever o *pretérito perfecto simples* (formação e uso). Ex: *Pasé, dejó...*
 - Conhecer o *pretérito perfecto compuesto* (formação y uso). Ex: *He salido, hemos dormido...*
- Socioculturais:
 - Os espanhóis nos seus tempos livres.

Materiais:

- Computador, projetor, colunas, quadro interativo, fichas de trabalho, caderno, apresentações em *Power Point* e vídeos.

Avaliação:

- Observação direta do trabalho em aula: compreensão de leitura, produção escrita, compreensão audiovisual, interação oral, produção escrita.
- Grelha de avaliação da produção oral (tarefa final).
- Autoavaliação.
- Ficha formativa.

3.3. Planos de aulas (anexo 1)

1.ª aula (90 minutos)

Atividade introdutória

Objetivos: conhecer o vocabulário relacionado com o tema da unidade, falar dos seus gostos pessoais de acordo com o tema.

- A partir da ficha de trabalho n.º 1 (Anexo 3, exercício 1) os alunos realizam um exercício de correspondência entre imagens e vocabulário. A correção feita oralmente permite ao professor interagir com a turma, avaliando a destreza oral.
- Após esta interação, a professora apresenta um exemplo da tarefa final, já definida pelos alunos, nas circunstâncias expostas no ponto anterior. Trata-se de elaborar, em *Power Point*, uma pequena biografia na qual os alunos se caracterizam com imagens e informações passadas e presentes.

Atividade 1

Objetivo: Rever o *pretérito perfecto simples*.

- Na ficha de trabalho (exercício 2), os alunos vão completar um texto, conjugando corretamente os verbos entre parêntesis e tentando descobrir a que personagem célebre se refere o texto biográfico.
- A correção é feita através de um *Power Point* que, para além de corrigir os verbos, ilustra a apresentação de uma biografia e estimula a curiosidade e aprendizagem por se tratar de uma personagem próxima dos seus gostos musicais.

Atividade 2

Objetivos: Compreender um texto audiovisual, selecionar a informação adequada.

- Audição de uma música de Shakira apoiada da ficha de trabalho n.º 2 (Anexo 4) onde se verifica a compreensão audiovisual com o preenchimento de um texto lacunar (exercício 1). Segue-se um exercício de compreensão escrita com uma associação de imagens e vocabulário (exercício 2)

Atividade 3

Objetivo: rever o uso do *pretérito perfecto simples*.

- Depois de ter realizado a correção da compreensão, a professora introduz, com o exercício 3, os conteúdos gramaticais e procede à uma revisão do tempo verbal referido.
- A partir do reconhecimento de verbos com as mesmas características, procede-se a uma sistematização, sob forma de quadro, das terminações específicas do tempo verbal em estudo.
- O último exercício funciona como uma aplicação dos conteúdos apreendidos com a conjugação dos verbos inseridos num diálogo.

Atividade 4

Objetivo: Narrar acontecimentos no passado.

- Com o intuito de treinar a tarefa final e aproveitando este conteúdo gramatical, no último exercício da ficha, prevê-se que os alunos iniciem uma pequena biografia a partir de factos pontuais.

Sumario:

1 - Introducción al tema de la unidad: los tiempos libres.

1.1 - Vocabulario

1.2 - Presentación de la tarea final

2 - Ficha de trabajo

2.1 - Biografía de un personaje famoso: Shakira

2.2 - Audición de una canción de Shakira

2.3 - Repaso del pretérito perfecto simples.

2.ª aula (45 minutos)

Atividade introdutória

Objetivo: Conhecer o vocabulário relacionado com as redes sociais.

- O contacto com o vocabulário ligado ao tema faz-se através de um jogo com peças de dominó a partir das quais os alunos têm de formar pares de palavras.

Atividade 1

Objetivo: Compreender a informação principal de uma curta-metragem.

- Com duas imagens que pertencem à curta-metragem apresentadas na ficha de trabalho n.º 3 (Anexo 5), os alunos vão apresentar hipóteses sobre quem são as personagens e que relação pode, eventualmente, existir entre elas.

- Uma vez visto o filme, os alunos vão realizar o exercício de verdadeiro ou falso para verificação da compreensão do que acabaram de ver e ouvir.

Atividade 2

Objetivo: Expressar opiniões/ sentimentos sobre as redes sociais.

- Com base numa atividade de perguntas e repostas, a professora leva os alunos a definirem o que entendem por redes sociais e a expressar os seus gostos sobre o tema.

Atividade 3

Objetivo: Expressar opiniões.

- Individualmente, os alunos indicam os aspetos que consideram negativos e positivos nas redes sociais. Com base nesse registo, proceder-se-á a um pequeno

debate, sendo o moderador, a professora cooperante. Para construírem as suas frases, os alunos têm como auxiliar o exercício 5.3 da ficha de trabalho n.º 3, já referida.

Sumario:

1 - Ficha de trabajo a partir del corto: "¿Quieres ser mi amiga?"

1.1 - Comprensión audiovisual

1.2 - Debate: "aspectos positivos y negativos de las redes sociales"

3.ª aula (90 minutos)

Atividade introdutória

Objetivo: Conhecer o vocabulário dos textos.

- Para perceberem os textos, os alunos vão precisar de dominar algum vocabulário com o qual vão contactar através de uma atividade de correspondência entre imagens e palavras (ficha de trabalho n.º 4, exercício 1, Anexo 6).

Atividade 1

Objetivos: Conhecer a formação do *pretérito perfecto compuesto*, aplicar o tempo verbal.

- No exercício 2, apresenta-se aos alunos um texto para que o observem. Neste texto, estão sublinhados os marcadores *temporales* e realçados os verbos no pretérito *perfecto compuesto*. A partir de uma observação orientada (exercícios 2.1, 2.2, 2.3), os alunos vão tentar inferir regras de formação e utilização deste tempo verbal.

- No final será apresentado um *Power Point* recapitulativo das informações essenciais sobre este item gramatical.

Atividade 2

Objetivos: Rever o uso do *pretérito perfecto simples*, recordar os *marcadores temporales* referentes a este tempo verbal, associar a presença dos *marcadores temporales* aos respetivos tempos verbais.

- Ao exemplo do exercício 2, o terceiro apresenta uma situação narrada no *pretérito perfecto simples*. Sempre direcionada sob forma de perguntas concretas, encaminha-

se o aluno para a reflexão sobre o uso destes tempos e sobre o recurso aos marcadores que lhes estão associados.

Atividade 3

Objetivo: Distinguir os usos *dos pretéritos perfecto simples e compuesto*.

- Após as conclusões, com base na observação do funcionamento e uso destes tempos verbais, os alunos vão pôr em prática as suas observações e verificar a sua veracidade em exercícios de aplicação (exercícios 5 e 6).

Atividade 4

Objetivo: Consolidar o conhecimento adquirido sobre o uso dos tempos verbais em estudo.

- Organiza-se a turma por grupos de 4. Na mesa de cada grupo, colocam-se dois baralhos de cartas viradas para baixo, um com *marcadores temporales*, outro com verbos. O jogo consiste em tirar uma carta de cada baralho e construir uma mentira original, adequando o tempo verbal à referência temporal. No final, a professora cooperante elege a melhor mentira tendo em conta a originalidade e a correção gramatical.

Sumário:

1 - Ficha de trabajo 4

1.1 - El pretérito perfecto compuesto

1.2 - El pretérito perfecto simples

2 - Los marcadores temporales

2.1 - Actividad lúdica

4.ª aula (45 minutos)

Atividade introdutória

Objetivo: Falar de ações realizadas ao longo do dia.

- A professora escreve no quadro o título da canção que os alunos vão ouvir, *un buen día* do grupo *Los Planetas* e pede-lhes que, de um ponto de vista pessoal, descrevam o que é, para eles, um "bom dia". Para ajudá-los a expressar as suas ideias, a professora escreve no quadro uma frase introdutória: *Para mí un buen día es un día en el que...*

Atividade 1

Objetivos: Compreender um texto audiovisual, selecionar a informação correta.

- Os alunos, ao ouvirem a música, completam os espaços em branco da letra da canção (Ficha de trabalho n.º 5, Anexo 7). Para além da audição, os alunos terão o auxílio de um quadro, no final da ficha de trabalho. Proceder-se-á a uma segunda audição, se necessário, deixando os alunos realizar uma leitura silenciosa antes, de forma a entender melhor o tema abordado.
- Após as audições, faz-se a correção conjunta e, seguidamente, os alunos realizam a par as atividades de verificação da compreensão do texto (exercícios 2 e 3).

Atividade 2

Objetivo: Selecionar a informação correta.

- Após os exercícios anteriores e uma vez preenchidos todos os espaços em branco, os alunos vão efetuar um exercício de verdadeiro ou falso para verificar a compreensão do texto.

Atividade 3

Objetivo: Enumerar ações realizadas ao longo do dia ou da semana.

- Tendo como modelo a canção que acabaram de ouvir, propõe-se aos alunos um trabalho de expressão escrita no qual terão de elaborar um diário, enumerando as coisas que realizaram nesse dia ou nessa semana (exercício 4).
- Para terminar, realizar-se-á uma interação oral entre alunos, através de perguntas/respostas, tendo por objetivo conhecer os dados mais interessantes sobre o dia ou a semana de cada aluno.

Sumario:

1 - Ficha de trabajo en torno a la canción "Un buen día" de Los Planetas

1.1 - Comprensión auditiva

1.2 - Comprensión lectora

2 - Producción escrita: una página de diario

5.ª aula (90 minutos)

Atividade introdutória

Objetivo: Emitir opiniões a partir de fotografias.

- A professora convida os alunos a refletirem sobre as fotografias que aparecem na ficha de trabalho n.º 6 (exercício 1, Anexo 8) e a comentá-las. Pretende-se que os alunos infiram o tema das imagens e usem vocabulário relacionado com os tempos livres.

Atividade 1

Objetivo: Compreender um texto audiovisual, selecionar a informação requerida.

- Após a apresentação do vídeo: *¿Al cine o a tomar algo?*, os alunos completam um exercício com a informação que lhes é pedida. No caso de os alunos não conseguirem selecionar a informação toda, procede-se a um segundo visionamento e no final comparam-se as respostas numa correção oral efetuada por todos os alunos.

Atividade 2

Objetivo: Compreender um texto, conhecer as expressões para falar de gostos e preferências.

- O contacto com o texto far-se-á por intermédio de uma leitura em voz alta por parte dos alunos com interrupções para esclarecimento do vocabulário.

- Num exercício posterior, os alunos completam frases como: *le encanta...*, *le gusta mucho...*, com informação retirada do texto.

- Para recapitular, a ficha apresenta um quadro para completar com as estruturas que se utilizam para expressar gostos e preferência.

- Para concluir, os alunos realizam 3 exercícios de forma a sistematizar as observações feitas ao longo da aula.

Atividade 3

Objetivo: Falar dos seus gostos pessoais, conhecer os gostos e preferência dos colegas.

- Com base nas aquisições do exercício anterior e no vocabulário estudado na ficha de trabalho n.º 1, os alunos vão expressar os seus gostos, enviando mensagens para colegas da turma. Cabe ao aluno solicitado dar a conhecer os gostos de um dos seus colegas para que os restantes o identifiquem.

Sumario:

1 - Ficha de trabajo en torno al video ¿Al cine o a tomar algo?

1.1 - Comprensión auditiva

1.2 - Comprensión lectora

2 - Repaso de los verbos gustar, encantar e interesar.

6ª aula (45 minutos)

Objetivos: apresentar dados biográficos, expressar gostos e preferência

- De acordo com o guião apresentado (anexo 9), os alunos vão apresentar em *Power Point* ou vídeo, num máximo de 10 minutos, um documento onde fazem uma pequena retrospectiva biográfica, recorrendo, para tal, ao tempo verbal adequado.

- Para avaliar essa tarefa, a professora utilizará a grelha de avaliação constante do anexo 11.

Sumario: Presentación de la tarea final

7ª aula (90 minutos)

Objetivo: avaliar os conhecimentos adquiridos

- Durante esta aula, os alunos vão realizar uma ficha formativa (Anexo 10), construída de acordo com os conteúdos que foram lecionados ao longo desta unidade, de forma a verificar a aquisição de conhecimentos.

Sumario: Prueba de evaluación

8ª aula (45 minutos)

Tarefa Final

Objetivos: Apresentar uma pequena biografia, expressar gostos e preferências

- Nesta aula, os alunos vão concluir as apresentações propostas como tarefa final.

Sumario

- Continuación de la presentación de la tarea final.

3.4. Diário de bordo: notas e observações

No dia doze de novembro, a primeira atividade de introdução ao vocabulário dos tempos livres correu bem. Os alunos foram recetivos e foi um exercício que se revelou de fácil execução. No momento da interação oral, verificou-se alguma inibição por parte dos alunos, suponho que por ser a primeira aula comigo. No entanto, revelaram algumas dificuldades em expressar-se em língua espanhola, ficando por averiguar se por timidez, se por dificuldades. No momento da apresentação de um exemplo do que poderia ser a tarefa final, os alunos colocaram questões e dúvidas e o *feedback* obtido foi de recetividade.

No encadeamento da apresentação da tarefa final, apresentei a autobiografia de uma personagem célebre, neste caso, Shakira. Antes da apresentação em *Power Point*, forneci aos alunos uma ficha com informação sobre a cantora onde lhes era solicitado conjugar os verbos, entre parêntesis, no *pretérito perfecto* simples. Na observação de aulas anteriores, por verificar que esta matéria estava a ser lecionada, coloquei este exercício de tempos verbais, pertinentes para a apresentação de uma autobiografia e como exercício de verificação de conhecimentos.

A correção feita quase em simultâneo, permitiu-me concluir que os alunos tinham assimilado essa matéria e que, com exceção de alguns verbos, conseguiam realizar com êxito o exercício.

Foram necessárias duas audições para a realização total do exercício de preenchimento de espaços da música de Shakira mas, na globalidade, os alunos revelaram alguma facilidade na compreensão auditiva. Apesar de não ser uma música recente, os alunos conheciam a melodia o que poderá ter sido um fator facilitador do entendimento.

Tendo em conta que a gestão do tempo falhou por uma questão de dez ou quinze minutos, o último exercício converteu-se em trabalho de casa. Esse desvio temporal deveu-se ao facto de ter dado espaço aos alunos para colocarem dúvidas, questões e também por ter lido com eles e explicado os enunciados de cada exercício. Na globalidade, conclui-se que a aula foi bem sucedida, os alunos aderiram às atividades propostas e, apesar de alguma dificuldade na expressão oral, foram participando no desenrolar da aula.

Quando planifiquei esta unidade para o dia dezasseis de novembro, tive em conta que esta aula de 45 minutos era a última da semana e que terminava perto das

16h00. Por experiência, também sei que estas aulas são mais agitadas, os alunos estão cansados e as atividades propostas não podem exigir muita concentração ou a introdução de conteúdos novos. Atendendo a esse facto, procurei programar uma atividade mais lúdica e que se relacionasse com os seus gostos e interesses, de forma a chamar a atenção e envolvê-los na tarefa. Senti que entendiam o tema e podiam opinar sobre o mesmo.

A atividade desenvolveu-se em torno do visionamento de um vídeo que abordava a temática das redes sociais, o que permitiu falar de assuntos que fazem parte do seu universo.

Esta aula foi mais agitada, os alunos levaram mais tempo a entrar, a sentarem-se e a se concentrarem nas tarefas propostas. O facto de ter iniciado a aula com uma atividade lúdica permitiu captar melhor a atenção dos discentes e, tendo em conta que o tema, o das redes sociais, faz parte das suas vivências, a aula acabou por decorrer normalmente sem grandes percalços. A atividade do debate, que pensei que levaria mais tempo a organizar e que poderia ser um momento de mais agitação no seio da turma, correu melhor do que previsto. Os alunos organizaram-se rapidamente: um grupo contra, outro a favor, elegeram um porta-voz e tomaram nota de três ou quatro argumentos. Iniciado o debate, envolveram-se na temática e aderiram perfeitamente à atividade. Porém, reforçou-se a minha ideia de que os alunos sentiam dificuldades em recorrer à língua espanhola para comunicar, socorrendo-se, frequentemente, da língua materna para expressar as suas opiniões. A atividade requereu da minha parte a necessidade de insistir no recurso à língua estrangeira o que me pareceu desmotivar alguns alunos nas suas intervenções.

A aula de dia dezanove de novembro foi essencialmente centrada em conteúdos gramaticais e a abordagem dos mesmos foi feita de forma indutiva. Segundo as várias leituras que efetuei, os conhecimentos gramaticais devem surgir na sequência do conjunto de atividades organizadas para a realização da tarefa final. Como os alunos precisavam de conhecer os tempos do passado para proceder à elaboração da sua autobiografia, introduzi o *pretérito perfecto* em comparação com o *pretérito perfecto simples* já conhecido dos alunos. Sempre de acordo com o tema da unidade, aproveitei um texto que conta, através das redes sociais, uma viagem num país da América Latina. A partir da observação do texto, de forma orientada, através de vários exercícios, os mesmos levam os alunos a perceber o uso e a morfologia de um tempo verbal. No final, para sistematizar, apresentei um *Power Point*

recapitulativo. Tive a sensação de que os alunos não estavam muito familiarizados com essa tipologia de exercícios, por estarem sempre à espera da resposta numa postura passiva perante a aprendizagem. Na segunda parte da ficha, já mais familiarizados com o tempo verbal evidenciado no texto, completaram os exercícios de forma mais célere. No entanto, no momento de operacionalizar os conhecimentos, também levaram mais tempo a entender o objetivo dos exercícios apresentados.

Tinha programado para esta aula a realização de uma atividade lúdica: a partir de dois baralhos de cartas, um com *marcadores temporales* e outro com verbos, os alunos tinham que construir a mentira mais original. Infelizmente, não houve tempo para realizar esta tarefa que ficou adiada para a aula seguinte.

Para a aula de dia vinte e três de novembro, tinha planificado uma situação de interação com os alunos em torno do tema: "*Un buen día para mí es...*". A intenção era pôr os alunos a construir pequenos enunciados onde expressassem os seus conceitos de "bom dia"; seguir-se-ia a audição de uma música de Los Planetas, *Un buen día* e a partir de um exercício para completar espaços, verificaria a compreensão oral. Feita a correção do mesmo, prosseguiria com um exercício de verdadeiro ou falso para ver se o sentido geral do texto tinha sido apreendido. Propunha ainda a escrita de uma página de diário, de forma a praticar também o vocabulário aprendido nesta unidade.

Finalmente, para introduzir a expressão oral, era minha intenção pedir a alguns alunos que falassem um pouco das atividades do seu quotidiano.

Tendo em conta que a aula anterior não foi concluída, nada do que tinha planificado para esta aula foi realizado. Reformulei por isso a minha planificação e, tendo em conta a tarefa final, pareceu-me mais importante trabalhar os *marcadores temporales* e treinar com os alunos os seus usos.

Realizei, por isso, a atividade lúdica prevista. Possivelmente, por ser a última aula e por já manifestarem algum cansaço, os alunos concretizaram a tarefa mas a avaliação da mesma ficou comprometida por apresentar pouca originalidade. Os alunos tinham de construir mentiras originais, referentes a um momento passado adequando o uso dos tempos verbais. As frases usadas foram curtas, pouco criativas, demonstrando alguma carência de vocabulário. No entanto, o objetivo previsto para esta atividade foi alcançado.

Na aula de dia vinte e seis de novembro, foi apresentada aos alunos uma ficha de trabalho baseada no visionamento de um vídeo relacionado com os tempos livres

dos jovens espanhóis. Para além de levar até aos alunos um conhecimento sociocultural que pode ser comparado com o deles, as competências de compreensão auditiva e a leitura foram testadas. A metodologia usada para trabalhar os dois primeiros exercícios desta ficha foi o trabalho de pares. Apesar de os alunos extrapolarem a conversa para além da interação requerida para a atividade, a mesma resultou pela troca de ideias e de conhecimentos entre pares e que foi possível observar.

Os exercícios seguintes foram essencialmente de revisão dos verbos: *gustar*, *encantar*, *interesar* e dos seus usos. Esta revisão teve o propósito de fornecer aos alunos informação para expressar os seus gostos, no que se refere aos tempos livres, a incorporar na tarefa final.

Ainda nesta aula, os alunos realizaram uma pequena autoavaliação que mais tarde irá ser analisada por mim de forma a obter um *feedback* sobre as aulas e os conhecimentos adquiridos. A aula terminou com a entrega e a explicação do guião a partir do qual os alunos se poderão orientar aquando da realização da tarefa final.

No dia trinta de novembro, os alunos deram início às apresentações individuais da tarefa final. Na globalidade, os *Power Point* apresentados revelaram alguma qualidade e sobretudo algum cuidado. Cada aluno procurou imagens que o caracterizassem e alguns foram bastante originais. A nível da estética do trabalho, todos eles foram bem conseguidos. No que se refere à informação lá contida, infelizmente nem sempre foi tão positiva, pois grande parte dos alunos revelou falta de rigor face à correção dos erros quer do vocabulário quer dos tempos verbais que tinham sido estudados em aula.

No que concerne a apresentação oral, o nível de desempenho foi fraco. De acordo com a grelha construída para a avaliação desta tarefa, os níveis de desempenho ficaram aquém do que seria adequado para este nível de ensino e definidos no QCER. Devo reconhecer que senti, por parte dos alunos, alguma inibição na apresentação. O facto de se exporem perante a turma e perante mim, enquanto professora "emprestada" condicionou, possivelmente, uma melhor atuação. Tendo em conta que nem todos os alunos conseguiram fazer a sua apresentação, a continuação da aula foi agendada para o dia sete de dezembro.

Na aula de dia três de dezembro, os alunos realizaram a prova de avaliação elaborada por mim, com base nos conteúdos lecionados. É evidente que não tive total autonomia na elaboração desta prova, pois tive de ter em consideração quer as regras

da escola quer a cultura avaliativa da professora cooperante. Assim, com as suas orientações, construi um teste assente em quatro partes. Primeiro um exercício de compreensão auditiva, depois um exercício de compreensão de um texto com perguntas de interpretação, numa terceira parte, exercícios gramaticais e, por fim, uma produção escrita.

Por estarem habituados a esta tipologia de testes, os alunos realizaram o mesmo aparentemente sem dificuldades. No entanto, por norma, os professores não podem esclarecer dúvidas e os alunos sabem disso por isso fiquei sem *feedback* das eventuais dificuldades por eles sentidas.

4. Avaliação

Tal como já foi exposto anteriormente neste documento, na abordagem comunicativa, o aluno deve ser ensinado para se desenvolver em qualquer situação comunicativa que lhe surja de acordo com o seu domínio da LE. E não se entende por comunicar apenas o falar, mas também o escutar, o ler e escrever e, consequentemente, perceber e interpretar. Para cada uma de essas produções, o aluno precisa de *feedback*, necessita de saber se está a comunicar corretamente — ou não — e a este processo chama-se avaliação, cujo objetivo principal é o de melhorar o seu desempenho. No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é necessária por variadíssimas razões. Primeiro, do ponto de vista didático, para se obter informações sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, para saber se todos os mecanismos postos em andamento estão a funcionar e até que ponto se estão a atingir os objetivos para os quais foram acionados. Em segundo lugar, representa a forma mais prática para verificar as competências dos alunos. Porém, num sistema de ensino quantitativo, onde os números ditam regras de avaliação, determinam quem prossegue a escolaridade ou quem repete o ano, a avaliação é vivida como um momento de tensão e quase sempre de um ponto de vista negativo. Segundo Bordón Martínez (2008: 990), a avaliação tem um papel muito concreto, pois, no âmbito do ensino formal de L2 ou LE, avaliam-se os alunos, fundamentalmente porque é necessário verificar o que sabem.

A avaliação faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e, como tal, está contemplada quer nos programas de língua espanhol do ensino básico quer no QEER, documentos esses que vão apontar caminhos para levar a cabo a avaliação da competência linguística do aluno. Segundo Parrodón Rodríguez, (2008: 670), o

QECR é um documento que pretende descrever de forma extensa as competências necessárias para a comunicação, os conhecimentos e as destrezas e proporcionar as ferramentas necessárias para a avaliação dessas mesmas competências.

Apesar de datar de 1997 e de se apresentar como um documento algo desatualizado, o programa de Espanhol do 3.º ciclo do ensino básico, iniciação, já refere vários tipos de avaliação:

De acordo com os momentos e as situações e tendo em conta os objectivos e os conteúdos programados torna-se necessária a elaboração de instrumentos específicos e diversificados, que permitam uma avaliação fundamentada em critérios previamente definidos pelos intervenientes." e ainda: " uma avaliação focalizada nas capacidades dos alunos assume uma dimensão formativa que ultrapassa a mera função de classificação e de certificação académica. (Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, 1997: 34)

Também Bordón Martinez (2008) retoma essa noção de avaliação formativa distinguindo-a perfeitamente da dos exames. No primeiro tipo de avaliação, avalia-se o aluno através da sua atuação em sala de aula, o que permite obter uma informação sobre o grau de aproveitamento do que o aluno está a fazer, do que lhe é ensinado e como o consegue aplicar. Isso é observável qualitativamente, em qualquer momento da aula, no desenvolver das atividades, ou mesmo fora dessas atividades pelas pequenas intervenções que o aluno procura fazer, como, por exemplo, o comentário de uma notícia relacionada com o tema, a escrita de um poema... Também o QECR aborda esta questão, destacando os conceitos de avaliação contínua e formativa diferenciando-a da avaliação sumativa.

A avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas. (QECR, 2001: 255)

Para além dos trabalhos de casa ou exercícios mais específicos para comprovar a aprendizagem dos alunos, a avaliação contínua deve monitorizar, mediante grelhas elaborados pelo professor, os momentos da aula em que o aluno demonstra as suas capacidades e conhecimentos. Mas o QECR introduz ainda outra *nuance* à avaliação formativa ao referir que a força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem. A sua fraqueza é inerente à metáfora do *feedback*. Entenda-se como retroalimentação, a capacidade que o aluno tem, a partir do *feedback* que lhe é fornecido quer pelo professor quer pela análise do

seu próprio desempenho, de ser receptivo às críticas e de ter conhecimentos prévios e capacidade para interpretar a informação, bem como os recursos e as orientações adequadas para refletir sobre essa nova informação. Para proporcionar essa reflexão e interpretação dos seus conhecimentos, a autoavaliação representa uma mais-valia da avaliação formativa desde que realizada de forma idónea.

Com o intuito de proporcionar um momento de reflexão aos meus alunos sobre a aquisição de conhecimentos e sobre o grau de compreensão desse conhecimento, elaborei, no final da ficha de trabalho 6, uma grelha de autoavaliação na qual eles se situavam, numa escala entre o "muito bem" e "para revisar", perante algumas afirmações (ver Anexo 8). Se for realizado com honestidade, este é um momento que permite ao aluno assumir a responsabilidade do seu processo de aprendizagem e reajustar os seus conhecimentos de acordo com os objetivos a atingir. Os resultados obtidos e a análise dos gráficos levaram-me a concluir que a matéria tinha sido apreendida com algum êxito e que, aparentemente, as atividades realizadas ao longo das aulas tinham surtido efeito.

Ainda nesta linha de autoavaliação e com o objetivo de o próprio aprendiz efetuar uma reflexão crítica sobre os seus conhecimentos, é pertinente referir aqui a existência do *Portfolio Europeu para as Línguas* que, por estar intimamente ligado ao QECR, utiliza o sistema de seis níveis, com os descritores por cada nível e por competência. Este documento permite àquele que aprendeu ou que estiver a aprender uma LE, num contexto formal ou não, incluir informação que reflita as suas experiências de aprendizagem linguística ou cultural. O seu portador pode documentar ponderações, observações e comentários pessoais sobre a sua evolução, bem como o grau de concretização de uma série de atividades sobre as diversas competências linguísticas, adequadas a diferentes níveis. Os descritores proporcionam um confronto entre o que se deveria saber e o que se sabe na realidade, para que o aprendiz esteja consciente da evolução dos seus conhecimentos. Este documento, usado de forma responsável, devidamente atualizado, surge como um fator acrescido de motivação para a aprendizagem.

Uma planificação segundo o enfoque por tarefas pressupõe a realização de uma tarefa final estando implícita a sua avaliação. Tendo optado por uma apresentação oral das ocupações dos tempos livres dos alunos quer atualmente quer nos tempos passados, com base numa pequena autobiografia em suporte vídeo ou *Power Point*, elaborei uma grelha de avaliação para a produção oral dos alunos. Para

tal, consultei o QECR (2001: 91) que, a partir dos descritores para o nível A2, me forneceu informação sobre o desempenho ideal dos alunos a nível da expressão oral e que dizia o seguinte: "É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista." Tendo em conta a planificação realizada e os conteúdos lecionados, quis verificar a aquisição e o uso que os alunos faziam do vocabulário, dos tempos verbais mas também verificar se, num contexto de comunicação real, eram capazes de fornecer informações sobre os seus tempos livres e dados pessoais. Por isso, além dos descritores do QECR, consultei também as propostas das grelhas de avaliação das provas orais do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Do QECR, tomei nota de vários descritores para avaliar os itens pertinentes, já descritos anteriormente e referentes a esta tarefa final. Para avaliar o vocabulário, retive que, no nível A2, o aluno: "Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares." (id.:160). Do ponto de vista gramatical, o aluno: "Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática - p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro." (id.:163). Tendo em conta que se tratava de uma tarefa enquadrada na competência conversacional, ao avaliar a expressão oral e atendendo à informação fornecido pelo mesmo documento, pareceu-me adequado também tomar nota dos níveis de desempenho a ter em conta para a fluência: "É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efectuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes." (id.:183) e a pronúncia: "A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de vez em quando, repetições." (id.:167)

A partir deste conhecimento e do exemplo obtido das grelhas de avaliação do MEC, procurei estabelecer critérios de avaliação analíticos sob forma de escala, atribuindo uma pontuação a cada nível de atuação. Segundo Bordón Martinez, ao estabelecer critérios de avaliação, é necessário definir o que se pretende com os mesmos:

A la hora de diseñar criterios de evaluación (y calificación) habrá que establecer si tienen carácter general o son de tipo analítico." [...] "Si se desea contar con criterios de evaluación verdaderamente efectivos y fiables, habrá que diseñar escalas específicas para medir cada prueba. (2008: 997)

Da análise de todos estes documentos resultou a grelha que se apresenta em anexo (Anexo 11). Os resultados obtidos (Anexo 12) mostraram que os alunos têm dificuldades em se expressarem oralmente. A eficácia comunicativa foi notória apenas para quatro alunos que se destacaram pelas suas capacidades em manter um discurso claro, improvisando inclusive, acrescentando informação e respondendo com alguma prontidão às questões colocadas. Cinco dos restantes alunos ficaram aquém do expectável para este nível de língua, revelando muita dificuldade em apresentar as suas autobiografias sem ser com o suporte digital, respondendo por monossílabos às perguntas e com uma interferência muito vincada da língua materna.

No que se refere à aplicação, na tarefa final, dos conhecimentos adquiridos ao longo das atividades intermédias, grande parte dos alunos foram bem-sucedidos quer a nível lexical quer gramatical. Fizeram um uso adequado dos conteúdos lecionados e elaboraram um texto coeso, apesar de sentirem necessidade de reformular as suas intervenções, com alguma frequência. Maioritariamente, já encontramos os verbos com as terminações corretas sem interferência da língua portuguesa "*nací*", "*empezé*", "*entré*", contrariamente aos erros que tinham aparecido nos exercícios de diagnóstico já referidos e analisados anteriormente. A sobreposição linguística não desapareceu por completo pois ainda temos o verbo "ter" por "*tener*", o "mas" em vez de "*pero*" ou também a presença do "*lo*" no lugar de "*el*" por aproximação ao artigo definido "o". Em dois ou três dos trabalhos apresentados, ainda se verificava uma confusão entre o uso do *pretérito simple y compuesto*, com expressões como "*hace muchos años he practicado*". Foram poucas as apresentações em que apareceu a expressão "*me gusta de...*" o que me leva a crer que o uso correto dessa estrutura linguística prevaleceu e que apenas alguns alunos, com quem seria necessário trabalhar esse item, permanecem no erro. No que se refere à aquisição lexical, os alunos fizeram mostras de um vocabulário diversificado, recorrendo ao que lhes fora ensinado durante as aulas. Surpreendentemente, a pronúncia mereceu melhor avaliação, tendo em conta que quase todos os alunos tiveram um desempenho dentro dos parâmetros considerados adequados pelo QECR para um nível A2, e já anteriormente referidos. A análise global dos resultados obtidos permitem concluir

que, de um ponto de vista comunicativo, nem todos os alunos atingiram os objetivos estipulados.

Nesta avaliação, não se pode descurar o facto de se notar, por parte da maioria dos alunos, um certo constrangimento na exposição do seu trabalho, o que me leva a crer que a prática da oralidade em momentos como estes não foi suficientemente trabalhada. Existem outros fatores que também ditam determinados comportamentos, tal como refere Bordón Martínez (id.: 993), a saber, a personalidade do aluno, a sua idade, o sexo, a nacionalidade, a cultura. Todos eles são fatores que podem incidir na sua atuação linguística e que influenciam a avaliação feita pelo avaliador. Estavam reunidos, neste contexto avaliativo, vários desses fatores: a faixa etária, o facto de estarem expostos perante a turma toda, de passarem por um momento de avaliação com uma professora que não é a habitual, teve, provavelmente, influência no desempenho dos alunos.

Para além destes dois momentos de avaliação, e porque a turma faz parte de uma escola que tem normas bem definidas no que se refere à realização de testes de avaliação, tive de realizar um teste que abarcasse todos os conteúdos trabalhados nesta unidade e que testasse obrigatoriamente a compreensão auditiva, a leitura e a expressão escrita (Anexo 10). Os resultados obtidos neste teste foram bastante satisfatórios. Porém, os resultados dos exercícios gramaticais ficaram aquém das minhas expectativas. Creio que posso adiantar, como justificação, a expectativa dos alunos em relação à gramática, pois verifiquei, aquando da lecionação dos itens propostos, que os alunos estavam à espera de mais exercícios de aplicação e sentiram-se como que defraudados por não treinar repetidamente o que estava a ser ensinado. Apesar de os testes serem a forma de avaliação mais comumente aplicada no ensino, mesmo que atualmente não sejam os únicos elementos a ter em conta na classificação final, a verdade é que possui um peso bastante significativo, que determinam a transição ou não do aluno. Bordón Martínez (id.: 997) justifica a necessidade da avaliação, defendendo que é a única maneira rentável e prática de averiguar se a competência necessária para o uso da língua foi adquirida ou não pelos alunos envolvidos na sua aquisição.

Para finalizar este capítulo, acrescentarei que constituíram também momentos de avaliação, a observação mediante as grelhas apresentadas em anexo (Anexos 14, 15, 16 e 17) das tarefas intermédias. Foram alvo de registo os trabalhos escritos, exercícios e atividades com diversos fins ora incidindo sobre algumas competências

específicas ora sobre conteúdos de diverso tipo. Sempre que oportuno, foi dado aos estudantes *feedback* adequado sobre a sua prestação em aula e o seu empenho. Valorizei a participação e o comportamento dos alunos, não descartando, no entanto, o progresso e os esforços individuais por melhorar a oralidade e a leitura, fomentando um clima de ajuda e cooperação de forma a propiciar a apresentação da tarefa final num ambiente agradável.

As grelhas de avaliação das tarefas intermédias dividem-se em vários itens diretamente relacionados com as competências trabalhadas. Apresentam uma avaliação qualitativa e foram construídas, também elas, com base nos descritores do QECR. Assim sendo, incidiram sobre a compreensão do oral em geral, a compreensão da leitura, a interação oral, a produção escrita e a correção gramatical. Por uma questão logística, nem sempre foi possível avaliar todos os critérios mencionados em todas as aulas, primeiro porque os alunos não praticam todas as competências em todas as aulas e, segundo, porque para o professor é difícil avaliar tudo o que todos os alunos fazem ou dizem. Por uma questão de motivação e para fornecer ao aluno um *input* mais próximo da realidade linguística, grande parte das tarefas intermédias iniciou-se com o visionamento de pequenos vídeos. Apesar de poder ser avaliada do ponto de vista da compreensão audiovisual, optei por uma compreensão do oral em geral tendo em conta que o objetivo era entender um texto na sua globalidade e não a seleção de informação concreta. As escalas exemplificativas do QECR para o que foi estipulado definem que o aluno, num nível A2, deve ser capaz de: "compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada" (id.:103). Em várias das atividades planificadas, os alunos tiveram de fazer uso da compreensão de leitura não só para ler e interpretar os textos escritos, mas também para entender enunciados ou exercícios gramaticais. No que diz respeito a essa competência, utilizei as escalas exemplificativas para o nível A2.2 porque a semelhança entre as línguas espanhola e portuguesa permite aos alunos portugueses deste nível compreenderem textos escritos com um nível de complexidade superior. Os descritores das escalas exemplificativas para a compreensão da leitura em geral indicam que o aluno "é capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho" (id.:107). Foi também testada a produção escrita em algumas atividades e para avaliação da mesma foi tido em conta

o descritor seguinte: "é capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'" (p.96). Não foram tidos em conta os descritores da competência discursiva ou da coerência e coesão, tendo em conta que as atividades não exigiam esse grau de desenvolvimento mas somente a redação de tópicos. No que diz respeito à interação oral, devo referir que os alunos praticaram esta competência em todas as aulas em geral – tanto comigo como uns com os outros – e muito especialmente aquando da realização da ficha de trabalho n.º 3, quando realizaram um debate sobre as redes sociais. O QECR, na sua escala exemplificativa para a interação oral em geral, relativamente ao nível A2, refere que o estudante "é capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis" (p.114). Em relação à correção gramatical, a escala exemplificativa menciona que o discente "usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro". Por fim, é de mencionar que, exceto no caso da expressão escrita, cuja avaliação se fez baseada nas produções entregues pelos alunos – trabalho de casa e tarefa final – todas as outras competências foram avaliadas com base na observação direta do professor.

Considerações Finais

Ao tentar fazer um balanço das ações desenvolvidas ao longo da prática profissional deste mestrado e do que aprendi com elas, recordei a minha carta de motivação para a candidatura. Escrevi, de forma sentida, que para mim era inconcebível ensinar uma língua sem primeiro saber como se faz, sem me apetrechar de um número significativo de ferramentas que me permitam desempenhar da melhor forma as minhas funções. A verdade é que o ensino das línguas estrangeiras sofreu profundas mudanças e a abordagem comunicativa tem vindo a ganhar amplitude e diversos contornos, nos quais se enquadra o ensino mediante tarefas. Ao tomar contacto com estas novas perspetivas, que apesar de conhecer, nunca explorei devidamente, senti necessidade de estudar e experienciar esta nova informação, novas metodologias, novas pedagogias do ensino da LE.

Por ser professora e por gostar tanto de o ser, quero continuar a enfrentar o desafio de motivar os meus alunos para novos conhecimentos, de ensinar de acordo com as suas expectativas e de conseguir captar a atenção de forma a atingir os nossos objetivos, os meus e os deles. Mas quero também, agora e sempre, ampliar os meus conhecimentos e melhorar, sempre que possível, o meu desempenho.

Tal como já foi referido na introdução, desde a minha primeira formação, há duas décadas, que se registam mudanças, resultantes de análises do que era produtivo, satisfatório e consequentemente reformulações e novas propostas. Pareceu-me ser este o momento adequado para refletir sobre o que foram e são as minhas práticas docentes, atualizar-me e pôr em prática, de forma orientada e apoiada, no âmbito desta prática de ensino supervisionada, outras formas de ensinar.

Como professora de Francês, o problema com o qual mais frequentemente me deparei aquando da lecionação das minhas aulas, foi, indubitavelmente, a resistência constante dos meus alunos face à gramática. Consideravam-na aborrecida, difícil e inútil. Até certo ponto, concordava com os dois primeiros epítetos. A minha “escola gramatical” havia sido bastante tradicional e, convencida da eficácia do método dedutivo, bombardeava os meus alunos com exercícios estruturalistas e fichas informativas. Considerava-os um mal necessário, mas sempre com a sensação de que algo precisava de ser melhorado porque os objetivos não eram plenamente atingidos. Contudo, procurei sempre atualizar-me e tornar as minhas aulas bastante atrativas, utilizando documentos autênticos e materiais motivadores, preocupada com a

roupagem das mesmas mas, no que diz respeito à gramática, sempre senti dificuldade em abordá-la de forma satisfatória.

Quando ingressei neste mestrado, confrontei-me com a necessidade de desbravar novos conceitos, novas visões do ensino da língua, que me foram chegando ao longo das minhas formações profissionais mas sempre de maneira mais superficial. De forma recorrente, ouvi falar do método comunicativo e, quando resolvi aprofundar os meus conhecimentos, percebi que, de acordo com as exigências dos dias de hoje, tudo fazia mais sentido. A gramática estava ao serviço da língua e não o inverso. Pretendia-se que os alunos aprendessem gramática em contexto real de comunicação, com todos os aspetos sociolinguísticos e pragmáticos inerentes ao ato comunicativo. Deveriam ser capazes de comunicar numa língua estrangeira e não apenas recitar mecanicamente conjugações e regras memorizadas. Era de certa forma a resposta que procurava. Os termos não me eram totalmente desconhecidos mas as aplicações concretas desta abordagem comunicativa, as propostas didáticas para uma sala de aula ou pelo menos alguma orientação mais direcionada ficavam por conhecer. Apercebi-me então das falhas existentes entre a nossa formação contínua da prática docente e as novas abordagens recomendadas pelo projeto geral de política linguística do Conselho Europeu no sentido de uniformizar diretrizes no contexto europeu. Este foi o desafio que tive de enfrentar, adaptar-me a uma nova abordagem do ensino e sem dúvida que as práticas protagonizadas no âmbito deste mestrado permitiram e obrigaram a atualizar-me e a aceder a uma bibliografia mais especializada.

No terreno, não foi tarefa fácil lutar contra preconceitos enraizados, sobretudo por parte dos alunos, pois é deveras mais confortável receber a informação toda e aplicá-la no imediato do que pensar e refletir sobre o funcionamento da língua. Na construção da unidade didática, tentei nunca perder de vista os objetivos que tinha pré-estabelecido na hora de planificar as minhas aulas, procurando fazê-lo com o máximo de rigor científico através de pesquisas diversas que orientassem e fundamentassem as minhas opções. Após alguns percalços vividos ao longo de implementação da unidade, fui procedendo à reformulação das estratégias da minha intervenção, reajustando-as às competências cognitivas dos alunos. Entenda-se por percalços, as sucessivas modificações de que foi alvo a unidade didática uma vez que quer a elaboração dos instrumentos da componente investigativa quer a própria planificação das aulas lecionadas, foram realizadas numa fase inicial de todo este

processo de prática de ensino supervisionada, na qual ainda não estavam vincadas ideias, dados teóricos e metodológicos que deveriam contextualizar a intervenção didática. Na verdade, a estruturação do Mestrado em Ensino condiciona a vertente prática, de planificação e lecionação da unidade didática visto que é elaborada num momento em que a fundamentação teórica está em desenvolvimento e, consequentemente, condiciona a distância necessária a uma reflexão profícua.

Ao longo da intervenção pedagógica, preocupei-me constantemente em apresentar documentos autênticos e atuais que fossem ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, garantindo, assim, a motivação e estimulando uma maior participação de todos. Quanto ao relacionamento com os alunos, penso que foi bastante satisfatório pois o ambiente na sala de aula foi geralmente descontraído, promovendo uma agradável interação espontânea. Procurei sempre garantir que os alunos participassem todos, sem exceção, não deixando para segundo plano alunos menos motivados e interessados. Tentei, também, orientar, de uma forma mais individualizada, os alunos que manifestavam mais dificuldades, tarefa facilitada pelo facto de a turma ter vinte alunos, apenas. De alguma forma e apesar da relutância inicial dos alunos em criar algo mais dinâmico em torno da gramática, estavam aqui reunidas condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas que envolvessem todos os alunos.

À procura de uma golfada de ar fresco, ingressei neste mestrado e a formação que dele recebi proporcionou bem mais do que uma atualização dos meus conhecimentos didáticos e pedagógicos. Contribuiu, na verdade, para rever a minha maneira de encarar o ensino de uma língua estrangeira. Aprender uma língua só pode fazer sentido se ela servir para comunicar e para agir. Esta premissa obrigou-me a rever as minhas metas e a redirecionar as minhas atividades. Aprendi também que devo estar mais atenta às novas teorias de educação, nomeadamente, no que concerne ao ensino das línguas, pois diariamente surgem novas ideias, conceitos e abordagens que me possam auxiliar na melhoria da minha prática docente.

No que respeita à unidade didática lecionada, concluí que é possível ensinar gramática de uma forma *integrada, indutiva e atrativa*, embora isso exija muito mais trabalho por parte do docente, que deve selecionar criteriosamente os conteúdos essenciais à operacionalização do ato comunicativo e refletir sobre a forma mais motivadora de os lecionar. Contudo, também me apercebi, depois de aprofundar os meus conhecimentos sobre os trabalhos de VanPatten, que cometi alguns erros nas

atividades que programei. Por exemplo, a primeira ficha, sobre o vocabulário, poderia ser cronologicamente alterada, substituída pela ficha 2 e pela apresentação da biografia de uma personagem célebre, atendendo à tarefa final. Nesta mesma ficha, que incluía atividades sobre um determinado tempo do passado, foi apresentado, apenas, um conteúdo gramatical, o que vai ao encontro dos trabalhos de VanPatten, no entanto a manipulação do *input* foi confusa porque foi isolado do seu significado para ser explorado. No que diz respeito à ficha 3, esta seria perfeitamente dispensável. Apesar de ser um tema motivador para os alunos e de se enquadrar nos gostos a serem apresentados na tarefa final, a verdade é que não contribuiu diretamente para a realização da mesma. A ficha 4 é o oposto do que é preconizado pelo referido autor já que, em vez de apresentar um único conteúdo gramatical, apresenta três. De facto, um dos itens gramaticais presente era uma revisão de um conteúdo já lecionado e o objetivo era rever o que o aluno tinha assimilado, para depois introduzir um novo conteúdo, que o levasse a concluir que existem, pelo menos, duas formas para expressar o passado. Após as leituras efetuadas, parece-me que teria sido mais pertinente ignorar essa revisão, introduzindo apenas o novo conteúdo e esperando que o processo de assimilação se fizesse. Posteriormente, eventualmente numa nova unidade didática, caberia ao professor recriar atos comunicativos nos quais o aluno confrontaria os seus conhecimentos e, com a ajuda do professor, procuraria esclarecer o contraste entre estes dois tempos verbais. Outro grande erro desta ficha, foi a introdução dos *marcadores temporales* que, comprovadamente, em vários estudos, quando apresentado em simultâneo com os tempos verbais, gera alguma confusão e dificuldades na assimilação da informação. A planificação das atividades de apoio à realização da tarefa final peca ainda por não incidir mais sobre exercícios de consciencialização dos conteúdos como exercícios de opção binária, seleção de alternativas ou atividades de associação.

Ficam assim aqui registadas as reflexões que surgiram após uma pesquisa mais aprofundada mas, infelizmente, efetuada numa fase posterior à da implementação da unidade didática. Mas ser professor é isso mesmo, é ser capaz de refletir, de reformular, de refazer, de percorrer um caminho sem nunca esquecer a paisagem circundante e de arrear caminho, se necessário, para tentar sempre refazê-lo melhor.

Referências bibliográficas

- Alba, J. M., García, P., Gómez del Estal, M., Pastor, A., Sánchez, A., Zánon, J. (1994), Los efectos de la instrucción forma sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. ASELE. Actas V. Acedido em maio de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0075.pdf
- Alonso Raya, R. (2003). Como cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: Internacional House e Difusión. Acedido em março de 2013: <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/alonso.pdf>
- Alonso, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, n.º 0, marzo de 2004. Universidad de Granada. Acedido em novembro de 2013: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
- Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE in *Intralingüística*, vol 14, p. 31-43. Acedido em abril 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919029>
- Bordón Martínez, T. (2008). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p.983-1024. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Breen, M. P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas in *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, vol.7-8, p.7-32. Acedido em abril 2013: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm

- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE*, n.º 10, 2010. Acedido em fevereiro de 2013: http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas in *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, p.33-53. Acedido em janeiro de 2013: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm
- Castañeda, A. (2009). Entrevista a Bill VanPatten. *MarcoELE*, revista de didáctica, n.º 8. Acedido em fevereiro de 2014: <http://marcoele.com/descargas/8/vanpatten.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Maria Joana Pimentel do Rosário & Nuno Verdial Lopes (trads.), Lisboa: Asa.
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? in *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n.º 28, p. 89-108. Acedido em abril de 2013: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf
- Daele, A. (2010). Développer un syllabus de cours. *Pédagogie universitaire. - Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*. Acedido em abril 2013: <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/09/28/developper-un-syllabus-de-cours/>
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo in *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, p.55-90 Acedido em janeiro de 2013: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm
- Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación, n.º44, p.119-154 Barcelona:

ICE-Horsori, Acedido em janeiro de 2013:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2.htm

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija. Acedido em 30 de janeiro de 2013 de <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>

Estaire, S. (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. In *Actas del Encuentro Internacional de Profesores. Comunidad ELE. Marcoele* Revista de Didáctica ELE, n.º 12, 2011. Acedido em setembro de 2012 de <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Esteve, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. Universitat Pompeu Fabra: Lagasabaster, David y Juan Manuel Sierra (eds.) Acedido em 30 de janeiro de 2013 de www3.fl.ul.pt/.../Las_observaciones_en_el_aula-1.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Gonzalo Abio, Javier Sánchez & Agustín Yagüe (Trad.) Nueva Zelanda: Ministerio de Educación

Fernandez López, Sonsoles M. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa, in *Primeras jornadas pedagógicas*. Madrid: ASELE, actas. Acedido em 30 de janeiro de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf

Fernández López, S. (coord.), León Acosta, J. & Gil, M. B. (2005). *Programa de Espanhol 10º e 11º anos, Nível de iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ensino recorrente de nível secundário. Acedido em 30 de janeiro de 2013 de <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci006255.pdf>

Fialho, M. S. & Montes Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol, Nível Continuação, 7º, 8º, 9º Anos*. Lisboa. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 8 de Junho de 2011, de <http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/824/ProgramaEspanhol3ciclo.pdf>.

García González, J. & Coronado González, M.L. (2005). Taller: El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español, in *Actas FIAPE, Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. p. 20-23. Acedido em 12 de outubro de 2012 http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005

Gómez del Estal, M. (1995). *La instrucción gramatical mediante input estructurado de James F. Lee y Bill VanPatten*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em dezembro de 2012: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/lee_vanpatten01.htm

Gómez del Estal, M. (1996). *No todas las reglas de gramática son iguales: asignándole a la instrucción gramatical el lugar que le corresponde en la enseñanza de lenguas extranjeras de J. H. Hulstijn*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em maio de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/hulstijn01.htm

Gómez del Estal, M. (1997). *La atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas de Michael Long*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em julho de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/long01.htm

Gómez del Estal, M. (1998). *Decisiones pedagógicas dentro de la atención a la forma de C. Doughty y J. Williams*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em junho de 2013: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/hinkel_fotos01.htm

Gómez del Estal, M. (2002). *De la teoría a la práctica: el punto de vista del profesor de Elli Hinkel y Sandra Fotos*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em julho de 2013:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/hinkel_fotos01.htm

Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas, in *Forma*, vol. 8, p. 83-107, Madrid: SGEL. Acedido em setembro de 2013:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm

Gómez del Estal, M. & Zanón, J. (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. in *ASELE*, actas V p. 89-100. Acedido em outubro de 2012: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf

González Hernando, A. B. (n.d). *Estrategias de aprendizaje. Una propuesta didáctica de inducción gramatical*. in [todoele.net](http://www.todoele.net). Acedido em maio de 2013: http://www.todoele.net/actividades_mat/AnaBeatriz_Imperativo.pdf

Leite, C.& Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*, Lisboa: Ed. Asa.

Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/ LE in *monográficos MarcoELE*, n.º 9, p.165-180. Acedido em fevereiro de 2013 de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martinezgila.pdf

Martín Peris, E. (1998). La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones, in *Carabela*, 43, SGEL, Madrid, pp. 5-32. Acedido em janeiro de 2013: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm

Martín Sanchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE in *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 3, p.29-41. Acedido em janeiro de 2013 de http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf

- Martín Sanchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, in *Tejuelo*, n.º 5, p.54-70. Acedido em setembro 2013: [file:///C:/Users/Alfa/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfa/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(1).pdf)
- Martín Sanchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática in *Tejuelo*, n.º 8, p.59-76. Acedido em setembro 2012: <file:///C:/Users/Alfa/Downloads/Dialnet-ApuntesALaHistoriaDeLaEnsenanzaDeLenguasExtranjera-3219208.pdf>
- Matte Bon, F. (2010a). De nuevo la gramática, in *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*. MarcoELE, n.º 11, p.246-266. Acedido em março 2013: <http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>
- Matte Bon, F. (2010b). Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical. *MarcoELE*, n.º 11, p.83-111. Acedido em dezembro 2012: <http://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf>
- Melero Abadía, P. (2008). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p.689-714. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Ortega, J. (1995). *Programa e organização curricular. Programa de Língua Estrangeira –Espanhol, Ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em junho de 2011 de http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf.
- Ortega Olivares, J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE. In *RILCE, Revista de Filología Hispánica* 14.2, p. 325-347. Acedido em novembro de 2013: <http://marcoele.com/algunas-consideraciones-sobre-el-lugar-de-la-gramatica-en-el-aprendizaje-del-espanol-le/>

- Parrondo Rodríguez, J. R. (2008). Modelos, tipos y escalas de evaluación. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p.967-981. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL
- Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. in *Cuadernos de Filología Inglesa*, 511, pp. 9-34. Acedido em março de 2013: <http://revistas.um.es/cfi/article/view/52951>
- Sánchez Pérez, A. (2008). Metodología: conceptos y fundamentos. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ L2)/lengua extranjera (LE)*, p.665-688. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sierra, J. (1994). Metodología y práctica en programas de inmersión. CL&E, n.º 22, p. 85-95. Acedido em agosto de 2014: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941307>

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação da Unidade

Unidad didáctica: Los tiempos libres

Síntesis global de la unidad

Destinatarios de la unidad	Nivel de lengua	A2
	Tipo de alumnado	Adolescentes del 8º año de la enseñanza básica
	Lengua materna	Portugués
	Organización de la enseñanza	Aula ordinaria con cerca de 16 alumnos

Datos de la tarea	Área Temática	El ocio, los tiempos libres
	Situación comunicativa	Hablar de sus gustos relacionados con los tiempos libres
	Tarea final	Hacer una presentación personal hablando de hechos puntuales de la biografía propia y expresando gustos y preferencias de acuerdo con el tema de la unidad.
	Material	Ordenador, proyector, columnas de sonido, pantalla digital, fichas de trabajo, cuaderno y pizarra
	Tiempo	450 minutos (3 clase de 90 minutos y 4 de 45 minutos)
	Destrezas	Comprensión audiovisual y lectora, producción escrita y oral, e interacción oral.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conocer el vocabulario relacionado con el tema de la unidad- Conocer los tiempos verbales de pasado- Identificar marcadores temporales- Expresar hechos en pasado- Hablar de sus gustos y preferencias de acuerdo con el tema de la unidad
-----------	--

	Objetivos específicos		Exponentes lingüísticos
	Funcionales		
Diseño		Expresar gustos sobre sus pasatiempos	me gusta/me gustan, me encanta, prefiero, no me gusta/gustan
		Identificarse	Me llamo..., tengo..., nací..., cuando tenía..., en el año...
		Relatar hechos pasados	Empecé la escuela a los X años, siempre he vivido en..., este año he ganado...

de la tarea	Léxicos	Conocer vocabulario de los tiempos libres Identificar marcadores temporales	Pasear, ir al cine, estar con los amigos, escuchar música, leer, bailar, ver la tele... Hoy, estas vacaciones, esta noche, el fin de semana pasado, el miércoles pasado...
	Gramaticales	Repasar el pretérito perfecto simples (formación y usos) Conocer el pretérito perfecto compuesto (formación y usos)	Pasé, dejé, aumenté, desarrollé despegaste, olvidaste... He salido, hemos dormido, ha hablado...
	Socioculturales	Conocer gustos y preferencias de los españoles en sus tiempos libres	- Comparación entre actividades de los tiempos libres entre los dos países (España y Portugal)
	Evaluación	Expresión oral - Parrilla de evaluación Formativa - Parrilla de evaluación	

Desarrollo de la unidad

	2 aulas de 45 minutos
Destrezas que predominan	Comprensión audiovisual y lectora, interacción oral
Tipo de agrupamiento en clase	Gran grupo; Individual.
Materiales	Ficha de trabajo, documento audiovisual y PowerPoint
Medios	Ordenador y pizarra digital

Procedimientos de Aula

Actividad de precalentamiento - Actividad de comunicación (15 minutos)

Objetivos: - Conocer el vocabulario del tema de la unidad.
- Hablar de sus gustos

- Para introducir el tema, la profesora propone a los alumnos un ejercicio de correspondencia entre imágenes del tema y vocabulario presentado en una hoja de trabajo (ficha 1, ejercicio 1) (anexo 3). La corrección oral del ejercicio va a permitir a la profesora interactuar con los alumnos preguntándoles ¿Qué les gusta hacer en los tiempos libres? ¿Qué imagen elegirían? ¿Qué hacen después de la escuela?

Soluciones:

1 – pasear	2 - bailar
3 - estar con los amigos	4 - ver la tele
5 - ir al cine	6 - tocar un instrumento
7 - escuchar música	8 - jugar al ordenador
9 – leer	10 - hacer deporte



- Tras la interacción oral, la profesora presenta un ejemplo de tarea final, ya elegida por los alumnos: elaborar, en PowerPoint, una presentación personal donde el alumno se caracteriza con imágenes e informaciones contestando a las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Qué me gusta/ o no hacer? ¿Cuáles son mis pasatiempos? ¿Qué me gustaría tener? ¿Qué me hace feliz? ¿Cuáles son mis sueños personales?

Ejemplo de cómo podrá ser presentada la tarea final

- Nací en Lisboa
- Cuando tenía 6 años, entré por primera vez en la primaria
- En el año 2007, empecé a estudiar español
- Conocí a mi mejor amigo en la primaria
- Me gusta leer, el año pasado leí 4 libros.
- Me encanta ver la tele sobre todo las series americanas.
- No me gusta ver las películas de horror y tampoco las comedias
- Me hace feliz pasear con mi familia
- Nací en España.
- Empecé la escuela primaria con 6 años.
- Me enamoré por primera vez cuando tenía 7 años
- El año pasado, hablé mucho español
- Me gusta hacer deporte, practico voleibol
- Me encantaría tener un ordenador
- Cuando sea mayor quiero ser enfermera

Actividad 1 - Actividad de apoyo lingüísticos (20 minutos)

Objetivo: - Repasar el pretérito perfecto simples

- La profesora presenta la biografía de un personaje famoso en PowerPoint. Antes de hacer la presentación los alumnos van a completar un texto con los verbos en pretérito perfecto simples que presenta el personaje.

- Sigue el visionado del PowerPoint con la lectura de los alumnos y la corrección de la conjugación de los verbos.

Actividad 2 - Actividad de apoyo lingüístico (20mn)

Objetivos: - Comprender un texto audiovisual
- Seleccionar la información adecuada

1 - nació	2 - decidió	3 - se subió	4 - aplaudieron	5 - escribió
6 - pidió	7 - hizo	8 - participó	9 - ganó	10 - se mudó
11 - publicó	12 - lanzó	13 - triunfó	14 - decidió	15 - debutó
16 - convirtió	17 - vendió	18 - creó	19 - produjo	20 - publicó
21 - fue	22 - se transmitió	23 - lanzó	24 - se convirtió	25 - se volvió
26 - compuso	27 - se estableció	28 - compró		

- Se hace la audición de una música de Shakira

(<http://www.youtube.com/watch?v=EWNEdBdKGtQ>) apoyada con una ficha de trabajo (ficha 2) (anexo 3) donde se verifica la comprensión audiovisual con un ejercicio de rellenar

huecos (ejercicio 1) y, a continuación, se comprueba la comprensión lectora con un ejercicio de correspondencia de vocabulario e imágenes (ejercicio 2).

Soluciones

Ejercicio 1

<p>Para amarte necesito una RAZÓN y es difícil creer que no exista una más que este amor sobra tanto dentro de este CORAZÓN que a pesar de que dicen que los años son sabios todavía se siente el DOLOR porque todo el tiempo que pasé junto a ti dejó tejido su HILO dentro de mi y aprendí a quitarle al tiempo los segundos tú me hiciste ver el cielo aún más profundo junto a ti creo que aumenté más de 3 kilos con tus tantos DULCES besos repartidos desarrollaste mi sentido del olfato y fue por ti que aprendí a querer los GATOS despegaste del cemento mis zapatos para escapar</p>	<p>los dos volando un rato. pero olvidaste una final INSTRUCCIÓN porque aún no sé cómo vivir sin tu amor y descubrí lo que significa una rosa me enseñaste a decir mentiras PIADOSAS para poder verte a horas no adecuadas y a reemplazar palabras por MIRADAS y fue por ti que escribí más de 100 canciones y hasta perdoné tus EQUIVOCACIONES y conocí más de mil formas de besar y fue por ti que descubrí lo que es amar lo que es amar...</p> <p style="text-align: right;"><i>Fuente: musica.com</i></p>
--	--

Ejercicio 2

A. Y aprendí a quitarle al tiempo los segundos.	9
B. Tú me hiciste ver el cielo aún más profundo.	5
C. Junto a ti creo que aumenté más de 3 kilos con tus tantos _____ besos repartidos.	4
D. Desarrollaste mi sentido del olfato.	12
E. Y fue por ti que aprendí a querer los _____.	7
F. Despegaste del cemento mis zapatos para escapar los dos volando un rato.	10
G. Pero olvidaste una final _____	11
H. Y descubrí lo que significa una rosa.	2
I. Me enseñaste a decir mentiras _____ para poder verte a horas no adecuadas y a reemplazar palabras por _____.	8
J. Y fue por ti que escribí más de 100 canciones.	6
K. Y hasta perdoné tus _____.	
L. Y conocí más de mil formas de besar	1
LL. Y fue por ti que descubrí lo que es amar.	3

Actividad 3 - Actividad de apoyo lingüístico (25mn)

Objetivo: Repasar el uso del pretérito perfecto simples

- Tras la corrección de la comprensión lectora, la profesora introduce con el ejercicio 3 los contenidos gramaticales que se van a repasar en esta ficha. Este ejercicio trabaja la identificación del verbo y de su tiempo verbal.

”Porque todo el tiempo que pasé junto a ti...”

VERBO	PERSONA	INFINITIVO
pasé	Yo	pasar

¿En qué tiempo está este verbo?: pretérito perfecto simples

- A continuación, se pide a los alumnos que continúen identificando verbos con el mismo tiempo verbal (ejercicio 4).

VERBOS QUE TERMINAN EN:					
-AR		-ER		-IR	
INDEFINID O	INFINITIV O	INDEFINID O	INFINITIV O	INDEFINID O	INFINITIV O
Yo pasé	pasar	Yo aprendí	aprender	Yo descubrí	descubrir
Él dejó	dejar	Tú hiciste	hacer		
Yo aumenté	aumentar	Él fue	ser		
Yo desarrollé	desarrollar				
Tú despegaste	despegar				
Tú olvidaste	olvidar				

- Con el ejercicio 5, se hace un repaso de las terminaciones del tiempo del pretérito perfecto simples

	AR	ER	IR
Yo	- é	- í	- í
Tú	- aste	- iste	- iste
Él/ella/usted	- ó	- ió	- ió
Nosotros	- amos	- imos	- imos
Vosotros	- asteis	- isteis	- isteis
Ellos/ellas/ustedes	- aron	- ieron	- ieron

- El ejercicio 6 pone en práctica el uso del pretérito perfecto simples, pidiendo a los alumnos que completan el diálogo conjugando los verbos entre paréntesis.

—Oye, Shakira ¿dónde conociste (conocer) a Gerard Piqué?

—Pues en la grabación del video clip "Waka-Waka". Lo vi (ver) y le hablé (hablar) para darle instrucciones.

-¿ Luego te enamoraste (enamorarse)?

- No, primero nos conocimos (conocer) mejor, fuimos (ser) amigos muchos meses.

-¿ Y después?

- El amor surgió (surgir) naturalmente!

Actividad 4 - Actividad de apoyo lingüístico (10mn)

Objetivo: - Hablar de hechos en el pasado

- En el ejercicio 7 los alumnos van a elaborar sus biografías a partir de hechos puntuales señalados. Este ejercicio va a ser el punto de partida para la construcción de las autobiografías que los alumnos tendrán que presentar en la tarea final.

Temario:

1 - Introducción al tema de la unidad: los tiempos libres.

1.1 - Vocabulario

1.2 - Presentación de la tarea final

2 - Ficha de trabajo

2.1 - Biografía de un personaje famoso: Shakira

2.2 - Audición de una canción de Shakira

2.3 - Repaso del pretérito perfecto simples.

Lección n.º 24
noviembre de 2012

viernes, 16 de

Desarrollo de la unidad

1 aula de 45 minutos

Destrezas que predominan	Comprensión audiovisual e interacción oral
Tipo de agrupamiento en clase	Individual, Gran grupo.
Materiales	Ficha de trabajo, documento audiovisual y fichas con vocabulario.
Medios	Ordenador y pizarra digital

Procedimientos de Aula

Actividad de precalentamiento - Actividad de comunicación (10 minutos)

Objetivo: - Conocer al vocabulario relacionado con las redes sociales

- Con piezas de dominó pegadas en la pizarra, los alumnos tienen que encontrar la pareja de cada palabra.

perfil	Del usuario	Bajar	Una canción	enviar	Un archivo
--------	-------------	-------	-------------	--------	------------

Pinchar en	Un icono
Chatear con	Los internautas

Compartir	Una foto
Agregar	Un contacto

crear	Un grupo
lista	De contactos

Actividad 1 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivo: - Comprender la información principal de un cortometraje

- Con dos imágenes que pertenecen al cortometraje y presentadas en la ficha de trabajo 3 (anexo 5), los alumnos deben imaginar quiénes son estos personajes y qué relación puede existir entre ellos.

- Tras el visionado del corto, los alumnos tendrán que realizar un ejercicio de verdadero o falso. Se verificará la comprensión de lo que han visto y harán la corrección de las afirmaciones falsas.

Soluciones:

1 - Verdadero - verdadero - verdadero - Falso - Falso - Falso

2 - El chico invita a la chica a ir al cine, a un corto y a tomar algo con Vanesa la amiga que tienen en común.

El chico tiene ahora 20 años, y cumple al día siguiente 21 años.

Al final, la chica no quiere ser más su amiga.

3 - El corto habla de la amistad en las redes sociales.

Actividad 2 - Actividad de apoyo lingüístico (5 minutos)

Objetivo: - Hablar de las redes sociales

- La profesora a partir de algunas preguntas lleva los alumnos a definir lo que entienden por redes sociales y a hablar de sus gustos relacionados con el tema.

Actividad 3 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivo: - Expresar opiniones

- De manera individual los alumnos escribirán los aspectos positivos y negativos que ellos consideren que tienen las redes sociales. Una vez que hayan escrito todos los aspectos que consideren oportunos se pasará a un debate. Para la expresión de la opinión personal se les ha facilitado frases con opiniones de donde van a extraer las expresiones utilizadas y rellenar un pequeño cuadro recapitulativo para ayudarles en la expresión oral.

El profesor cooperante en este caso será el moderador que organizará los turnos de palabras.

Temario:

1 - Ficha de trabajo a partir del corto: "¿Quieres ser mi amiga?"

1.1 - Comprensión audiovisual

1.2 - Debate: "aspectos positivos y negativos de las redes sociales"

Desarrollo de la unidad

2 aulas de 45 minutos

Destrezas que predominan	Comprensión lectora, producción oral
Tipo de agrupamiento en clase	Individual, gran grupo.
Materiales	Ficha de trabajo y cartulinas con marcadores temporales y verbos
Medios	Pizarra.

Procedimientos de Aula

Actividad de precalentamiento - Actividad de comunicación (10 minutos)

Objetivo: - Conocer el vocabulario de los textos

- Para entender los textos, los alumnos necesitarán de vocabulario que van a descubrir en este ejercicio de correspondencia de imágenes y palabras y de comprensión del vocabulario en frases con huecos. (Ficha 4) (anexo 5)

Soluciones:

1.1 - A2; B5; C4; D3; E1

1.2 - A - parador; B - bucear; C - Cascada; D - palmeras; E - hamaca

Actividad 1 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivos: - Conocer la estructura del pretérito perfecto compuesto

- Conocer los usos del pretérito perfecto compuesto

- En el ejercicio 2, se presenta al alumno un texto para que lo observe. En este texto están subrayados los marcadores temporales y destacado en negro los verbos en pretérito perfecto. A partir de una observación dirigida, los alumnos van a extraer conclusiones sobre la forma del tiempo verbal (ejercicio 2.1); los usos de este tiempo (ejercicio 2.2) y sus marcadores temporales indicadores del uso de este tiempo (ejercicio 2.3).

Soluciones:

2.1 - a - dos partes

b - haber en presente del indicativo

c - he; has; ha; hemos; habéis; han

d - participios

e - Este tiempo verbal se compone de 2 partes, con el verbo haber en presente y el participio del verbo.

2.2 - Ya; este viaje; esta semana; aún no; estos días

Sirven para indicar cuando ocurre la situación, posicionar la situación en el tiempo

- Presentación en PowerPoint de un resumen de la formación de este tiempo verbal y los participios irregulares.

EL PRETÉRITO PERFECTO

Con el Pretérito Perfecto afirmamos hechos terminados en un espacio actual

- El Pretérito perfecto se forma con

El presente de indicativo del verbo auxiliar haber	he has ha hemos habéis han	hablado comido vivido	El participio correspondiente al hecho terminado
---	---	-----------------------------	--

¿Como se hace el participio del verbo?

- Al verbo se quita la marca del infinitivo (ar, er, ir) y se añade - **ado** o - **ido**

Ejemplos

habl	+	año
com	+	ido
viv	+	ido

Pero hay participios irregulares

abrir	abrido	abierto
poner	ponido	puesto
hacer	hacido	hecho
romper	rompido	roto
escribir	escribido	escrito
ver	vido	visto

Actividad 2 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivos: - Repasar el uso del pretérito perfecto simples

- Recordar los marcadores del pretérito perfecto simples
- Asociar el uso de marcadores a los tiempos verbales

- De la misma forma que en el ejercicio 2, el ejercicio 3 presenta una situación relatada en pretérito perfecto simples. Siempre de una forma dirigida con preguntas, se lleva el alumno a reflexionar sobre los usos de este tiempo y de los marcadores adecuados.

3.1 - a - pretérito perfecto simples

3.2 - el año pasado; en ese verano; hace un año; al final de esa temporada

4 - Soluciones

Pretérito Perfecto compuesto	Pretérito perfecto simples
Hoy	El fin de semana pasado
Estas vacaciones	El miércoles pasado
Esta noche	El lunes pasado
Este fin de semana	El verano pasado
Esta semana	Ayer
Este año	
Hace una hora	

Actividad 3 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivo: - Utilizar correctamente los tiempos de pretérito perfecto simples y compuesto

- Tras la observación de los tiempos verbales, los alumnos intentan aplicar lo que han observado y concluido en los ejercicios de aplicación 5 y 6.

5 - Soluciones:

1	2	3	4	5	6	7
a - c - d	b	e - f - g	e - f - g	e - f - g	a - c - d	a - c - d

6 - Soluciones:

HORIZONTAL: 1 - envió; 3 - compré; 4 - hablamos; 5 vio; 7 - estudiaste; 10 - escribisteis; 11 - comimos

VERTICAL: 2 - vivisteis; 3 comprendí; 6 - recibieron; 8 - cogiste; 9 - salieron

Actividad 4 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivo: - Consolidar los usos del pretérito perfecto simples y compuesto

- En grupos de 4 se reparte a los estudiantes un juego de fichas con las expresiones de tiempo y otro con los verbos colocados boca abajo. Cada alumno, por turnos, levanta una ficha de expresiones temporales y una de verbos. El estudiante tiene que relacionarlos y contar una gran mentira conjugando el verbo en Pretérito Perfecto simples o compuesto. Al final, la profesora cooperante elige la mejor mentira teniendo en cuenta la originalidad y la corrección gramatical.

La semana pasada	Hace dos años	Hoy	Esta mañana
Hace 15 años	Hace 20 años	Esta semana	Este año
Ayer	Hace dos días	Últimamente	Esta noche
El mes pasado	Anteayer	Estas vacaciones	Este verano
El año pasado	Hace dos semanas	A las 7	Hace 2 horas
El verano pasado	Hace dos horas	Este mes	Después de desayunar
Hace 10 minutos	Hace media hora	Al llegar a Cervantes	Este fin de semana
El fin de semana pasado	Hace tres días		
El domingo por la mañana	El lunes pasado		
Ayer por la tarde	Hace una hora		
Hace 5 años	Hace dos meses		
Hace 10 años	El miércoles pasado		

estudiar	estar	ver	comer	leer	cocinar	dormir	Tocar
hacer	ir	jugar	hablar	bailar	correr	morir	nadar
escribir	comprar	pintar	conducir	tener	venir	hacer	poner

Temario

1 - Ficha de trabajo 4

1.1 - El pretérito perfecto compuesto

1.2 - El pretérito perfecto simples

2 - Los marcadores temporales

2.1 - Actividad lúdica

Lección n.º 27
2012

viernes, 23 de noviembre de

Desarrollo de la unidad

1 aula de 45 minutos

Destrezas que predominan	Comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.
Tipo de agrupamiento en clase	Individual, en pareja, gran grupo.
Materiales	Documento audiovisual y ficha de trabajo.
Medios	Ordenador y pizarra

Procedimientos de Aula

Actividad de precalentamiento - Actividad de comunicación (10 minutos)

Objetivo: - Hablar de acciones realizadas a lo largo del día

- La profesora escribe en la pizarra el título de la canción que van a oír, " un buen día", y pedirá a los alumnos que enumeren en una lluvia de ideas las características que para ellos debe tener un buen día. Para ayudarlos a expresar sus ideas, la profesora escribe en la pizarra: "Para mí un buen día es un día en el que..."

Actividad 1 - Actividad de apoyo lingüístico (25 minutos)

Objetivos: - Comprender un texto audiovisual
- Seleccionar la información adecuada

- A continuación los alumnos escuchan la canción apoyada del texto con un vacío de información (ficha 5) (anexo 7) que tendrán que completar a partir del recuadro final y a lo largo de la audición. La profesora podrá realizar una segunda audición pero, antes de realizarla, deja a los alumnos dos o tres minutos para que lean el texto e intenten entenderlo mejor.

- Tras las audiciones, se hace la corrección entre todos del texto completo y los alumnos realizan en parejas dos actividades de comprensión del mismo (ejercicios 2 y 3)

<p>Me <u>he despertado</u> casi a las diez y me <u>he quedado</u> en la cama más de tres cuartos de hora, y <u>ha merecido</u> la pena.</p> <p><u>Ha entrado</u> el sol por la ventana, y <u>han brillado</u> en el aire algunas motas de polvo. <u>He salido</u> a la ventana y hacía una estupenda mañana.</p> <p><u>He bajado</u> al bar para desayunar y <u>he leído</u> en el Marca que se <u>ha lesionado</u> el niño. Y no me <u>he acordado</u> de ti hasta pasado un buen rato.</p> <p>Luego <u>han venido</u> estos por aquí y nos <u>hemos bajado</u> a tomarnos unas cañas, y me <u>he reído</u> con ellos.</p> <p><u>He estado</u> durmiendo hasta las seis</p>	<p>y después <u>he leído</u> unos tebeos de Spiderman, que casi no recordaba. Y <u>he salido</u> de la cama</p> <p><u>He puesto</u> la tele y había un partido y Mendieta <u>ha marcado</u> un gol realmente increíble. Y me <u>he puesto</u> triste el momento justo antes de irme.</p> <p>Había quedado de nuevo a las diez y <u>he bajado</u> en la moto hacia los bares de siempre, donde quedaba contigo, y no hacía nada de frío.</p> <p>He estado con Erik hasta las seis y nos hemos metido cuatro millones de rayas. Y no he vuelto a pensar en ti hasta que he llegado a casa, y ya no he podido dormir como siempre me pasa.</p> <p>Fuente: Quedeletras.com</p>
--	--

Actividad 2 - Actividad de apoyo lingüístico (5 minutos)

Objetivo: - Verificar la comprensión lectora.

- Tras el ejercicio anterior y rellenados todos los huecos, los alumnos realizarán un ejercicio de verdadero o falso para verificar si han entendido el texto.

Actividad 3 - Actividad de apoyo lingüístico (10 minutos)

Objetivo: - Enumerar acciones realizadas a lo largo del día o de la semana.

- Teniendo la canción como modelo, se propone a los alumnos un trabajo de expresión escrita donde tendrán que elaborar un diario enumerando cosas que han hecho ese día/esa semana, (ejercicio 4) sobre todo relacionado con sus tiempos libres. Para terminar, cada estudiante expondrá oralmente al resto de la clase algunos de los datos más interesantes sobre su día/ su semana

Temario

1 - Ficha de trabajo en torno a la canción "Un buen día" de Los Planetas

1.1 - Comprensión auditiva

1.2 - Comprensión lectora

Lecciones n.º 28 y 29
de 2012

lunes, 26 de noviembre

Desarrollo de la unidad

2 aulas de 45 minutos

Destrezas que predominan Comprensión auditiva, lectora y expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase Individual, en gran grupo

Materiales Ficha de trabajo, documento audiovisual

Medios Pizarra, ordenador, proyector y móvil

Procedimientos de Aula

Actividad de precalentamiento - Actividad de comunicación (5 minutos)

Objetivo: - Reflexionar a partir de fotografías

- la profesora invita a los alumnos a reflexionar sobre las fotografías que aparecen en la ficha (ficha 6, ejercicio 1) (anexo 8) y comentar qué les sugieren las imágenes y sobre qué tema se puede hablar a partir de las fotografías (ir al cine, salir con amigos o sea actividades de tiempos libres)

Actividad 1 - Actividad de apoyo lingüístico (15 minutos)

Objetivos: - Comprender un texto audiovisual
- Seleccionar la información necesaria

- A continuación se presenta el vídeo “¿Al cine o a tomar algo?”

(in <http://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4&feature=youtu.be>) y se pide a los alumnos que completen los huecos del cuadro con la información correspondiente. Si acaso los alumnos no hayan conseguido realizar el ejercicio, se puede hacer un segundo visionado. Una vez completada la actividad, comparan las respuestas con las de su compañero y se hace una puesta en común con toda la clase.

Soluciones:

Viernes por la noche, Gran vía de Madrid, ir al cine y al teatro; Chueca, tomar algo
Sábado por la mañana, museo del Prado, Thyssen, a visitar; parque del retiro, hacer deporte, descansar

Sábado por la tarde, calle fuencarral, ir de compras

Domingo por la mañana, bar ideal, comer un bocadillo de calamares

Domingo por la tarde, La latina, tomar cañas

Actividad 2 - Actividad de apoyo lingüístico (30 minutos)

Objetivos: - Comprender un texto
- Conocer las expresiones para hablar de gustos y preferencias

- El contacto con el texto se hará con una lectura en voz alta de los alumnos con interrupciones para esclarecer el vocabulario. Seguidamente aparece un ejercicio para completar frases con información del texto partiendo de estructuras como “Le encanta...”, “Le gusta mucho”, etc. Se trata de una actividad de huecos que los alumnos deberán completar.

Soluciones

- a) Le encanta... aprender idiomas.
- b) Le gusta mucho... viajar y conocer otras culturas.
- c) Le encantan... la fotografía y el cine.
- d) Le gusta bastante... salir por la noche con sus amigos y ver una película.
- e) Le interesan... todos los estilos de música.
- f) Le encanta... bailar
- g) Su gran pasión es... la música

- A continuación se incluye un cuadro completo con las estructuras que se utilizan en situación comunicativa para expresar gustos y preferencias.

- A modo de conclusión, los alumnos realizarán 3 ejercicios para sistematizar las observaciones hechas a lo largo del repaso anterior.

Soluciones

- 3.2 - 6 - 2 - 5 - 4 - 1 - 3
- 3.3 - a) gusta, b) encanta, c) gustan, d) gusta, e) encanta, f) interesan,
- 3.4 - a) le, b) os, c) te, d) le, e) les, f) nos,
- 3.5 - A1, B2, C1, D2, E1, F2,

Actividad 3 - Actividad de apoyo lingüístico (100 minutos)

Objetivos: - Hablar de sus gustos
- Hablar de los gustos de su compañero

- Con base en las expresiones del ejercicio anterior y del vocabulario estudiado en la ficha de trabajo 1, los alumnos van a expresar sus gustos y los de sus compañeros mediante el envío de mensajes de móvil unos para los otros, con el objetivo de descubrir de quien están hablando.

Temario

- 1 - Ficha de trabajo en torno al video ¿Al cine o a tomar algo?
- 1.1 - Comprensión auditiva
- 1.2 - Comprensión lectora
- 2 - Repaso de los verbos gustar, encantar e interesar.

Desarrollo de la unidad

1 aula de 45 minutos

Destrezas que predominan expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase Individual

Materiales PowerPoint, video

Medios Pizarra, ordenador y proyector

Tarea Final - Actividad de comunicación - Producción oral

Objetivos: - Presentar su biografía
- Expresar gustos y preferencias

- De acuerdo con el guión presentado por la profesora (anexo 9), los alumnos van a presentar en PowerPoint o video, durante 5 a 10 minutos, un documento donde hagan su presentación biográfica. Deberán usar el pretérito perfecto simples para hablar de hechos pasados y indicar sus gustos contestando a las siguientes preguntas: ¿Quién soy? (nombre, fecha de nacimiento, cuando empecé la escuela, mis primeras palabras, mis primeros amigos...) Lo qué (no) me gusta hacer? ¿Cuáles son y fueron mis pasatiempos? ¿Lo qué me hace feliz? ¿Cuáles son mis sueños personales?

- Para evaluar esta tarea, la profesora utilizará la parilla siguiente:

Categorías	Eficacia comunicativa • Adecuación a la situación comunicativa:					Uso de la lengua • Fluencia • Riqueza vocabulario					Corrección gramatical					Pronunciación / Entonación					Total	Nivel
Puntos Aluno N.º	30%					25%					25%					20%					100%	
	6	12	18	24	30	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	1	6	11	16	20	100	5
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Temario

- Presentación de la tarea final

Desarrollo de la unidad

2 aula de 45 minutos

Destrezas que predominan Comprensión oral, comprensión lectora y

	producción escrita
Tipo de agrupamiento en clase	Individual
Materiales	Examen
Medios	Ordenador, columnas, internet

- los alumnos van a realizar un examen de acuerdo con los contenidos que se han planteado al largo de la unidad. (Anexo 10)

Texto audio: Los abrazos rotos, la nueva película de Pedro Almodóvar - transcripción

Esta casa, televisión española participa en la nueva película de Pedro Almodóvar, *Los abrazos rotos*, que ya ha empezado a rodar el director manchego en Lanzarote. Es una historia de amor loco, protagonizada por Penélope Cruz y también inspirada en una fotografía que el propio Almodóvar hizo hace años.

Pedro Almodóvar

- Pues mira esta foto la hice casualmente. Esta pareja, que es una pareja que no se identifica... Yo pensé... igual aquí hay un secreto que tengo que investigar.

Hace tres años y medio, Pedro Almodóvar nos enseñaba la fotografía que le había inspirado la que parecía que iba a ser su próxima película, pero se cruzó el guión de *Volver*.

¿Preparados? ¡Acción!

Ahora sí. Los abrazos rotos será la película número 17 de Almodóvar. El rodaje ha comenzado en un paraje roturado por la lava y el fuego y con parte de su familia artística. Con Lluís Homar, con Blanca Portillo y Penélope Cruz.

Pedro Almodóvar:

¡Uf! Me da una ilusión enorme. Eso y me da mucha fuerza también eh... las ganas que tengo de... de estar trabajando con ellas dos. Van a estar enormes las dos y Lluís también y las otras...

En la ficción Blanca y Penélope serán rivales. Dos mujeres de fuerte carácter y corazón vulnerable. Personajes de carne y hueso con los que Almodóvar indaga en el claro oscuro de la condición humana

Penélope Cruz:

- Su cabeza me sorprende cada día. Esta mañana estábamos rodando y Blanca y yo nos hemos acercado a él. Le hemos dicho que nos da mucha pena no tener un momento juntas en la película... Y... en ese momento ha improvisado una secuencia para las dos. La ha escrito en ese momento. Dice: apuntarla, por favor!... que luego se me olvida. Es mmm... ritmo de vértigo o sea es un... es una... una cabeza muy especial.

Lluís Homar

- Yo creo que cuando lo tienes cerca te sientes... te sientes arropado. Te sientes protegido, te sientes como que él está metiéndose dentro de tu... de... de... del alma del personaje eso te da... te da tranquilidad.

Bien... muy bien... muy bien... ¡Corta!

Un grave accidente de coche envolverá en sombras la vida del protagonista. Para saber si la oscuridad puede ser luminosa habrá que esperar al mes de marzo. in http://www.ver-taal.com/noticias_20080608_abrazosrotos.htm

Temario

- Prueba de evaluación

Desarrollo de la unidad

1 aula de 45 minutos

Destrezas que predominan	expresión oral
Tipo de agrupamiento en clase	Individual
Materiales	PowerPoint, video
Medios	Pizarra, ordenador y proyector

Tarea Final - Actividad de comunicación - Producción oral

Objetivos: - Presentar su biografía
- Expresar gustos y preferencias

- Los alumnos van a continuar y concluir las presentaciones propuestas en la tarea final.

Temario

- Continuación de la presentación de la tarea final.

Anexo 2 - Questionário e Diagnóstico



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS Questionário e Diagnóstico

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Nacionalidade: _____

Responde às questões que se seguem com a máxima clareza e precisão que conseguires. O questionário é confidencial.

Dados pessoais

1 - Onde vives (localidade) _____

2 - Com quem vives? _____

3 - Qual é o grau de escolaridade dos teus pais/Encarregado de Educação?

Pai/E.E.: _____ Mãe/E.E.: _____

4 - Qual é a profissão dos teus pais/Encarregado de Educação?

Pai/E.E.: _____ Mãe/E.E.: _____

Hábitos de estudo

5 - Com que frequência costumavas estudar?

Todos os dias ☐ Quase nunca ☐ Nunca ☐ Na véspera dos testes ☐

6 - Tens quem te ajude nas tarefas escolares?

Sim ☐ Não ☐ Quem? _____

7 - Em que local preferes estudar? _____

8 - Até que nível de estudo pretendes estudar

9ºano ☐ 12º ano ☐ Universidade ☐

9 - Gostas de estudar? Sim ☐ Não ☐ Indicar 3 razões: _____

10 - Tens computador em casa? _____ Com ligação à internet? _____

11 - Usas o computador como auxiliar de estudo? _____

Motivação para a aprendizagem do Espanhol

12 - Gostas das aulas de espanhol? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

13 - Consideras que a tua opinião sobre a disciplina de Espanhol mudou desde que começaste a estudar essa língua? Sim ☐ Não ☐

- Se sim, em quê? _____

- Se não, em quê? _____

14 - Porque queres aprender espanhol? _____

15 - Como costumam ser as tuas aulas de espanhol?

- A professora dita apontamentos		- Fazem trabalhos em grupo	
- Os alunos pesquisam		- Preenchem fichas de trabalho na sala	
- Fazem exercícios do livro		- Fazem simulações	
- Leem textos		- de outro modo	

Qual? _____

- De que gostas mais? _____

Porquê? _____

16 - O que achas mais importante para ti na aprendizagem do espanhol? (classifica por ordem de preferência: 1=mais importante e 4=menos importante)

Falar ☐ Compreender ☐ Escrever ☐ Ler ☐

17 - Achas importante estudar gramática para saber espanhol? Sim ☐ Não ☐

- Se sim, porquê? _____

- Se não, porquê? _____

18 - Como estudas gramática? (Indica uma resposta entre 1 e 4 para todas as afirmações)

1 = Quase nunca 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes 4 = Quase sempre

	1	2	3	4
Memorizo o que o professor me ensina na aula.				
Tento perceber como funciona a regra procurando ajuda nos livros ou com o professor				
Procuro regras parecidas em português para me lembrar melhor				

19 - Vamos lá então descobrir do que te lembras em espanhol.

19.1 - Cada frase tiene dos verbos conjugados. Fíjate en el marcador temporal y escoge el tiempo verbal adecuado, subrayándolo.

a - La semana pasada la vi/*he visto* por última vez.

b - Hace quince días *visité*/*he visitado* Barcelona.

c - Esta mañana *hice*/*he hecho* la última foto.

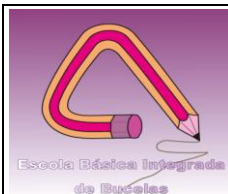
d - Hoy *hablé*/*he hablado* con José.

e - Ayer *comí*/*he comido* paella.

19.2 - Escribe un pequeño texto con las informaciones siguientes:

- *Tu nombre*
- *El año y el lugar de tu nacimiento.*
- *Cuando entraste en la escuela por primera vez.*
- *Cuando empezaste a estudiar español.*
- *Lo que te gustaría hacer en el futuro.*





ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

Año 2012/2013

Ficha de trabajo 1

Los Tiempos Libres

1 - Con la lista de vocabulario que tienes al final, haz la correspondencia con las imágenes.



- jugar en el ordenador
- pasear
- bailar
- leer

- ir al cine
- estar con los amigos
- hacer deportes

- escuchar música
- ver la tele
- tocar un instrumento

2 - A continuación, vamos a presentar la biografía de un personaje famoso, pero antes de conocerlo/la, tienes que completar el texto, conjugando los verbos entre paréntesis en pretérito perfecto simples

1 - _____ (**nacer**) el 2 de febrero de 1977 en Barranquilla.

2 - De pequeña _____ (**decidir**) convertirse en artista cuando _____ (**subirse**) encima de la mesa de un restaurante para bailar al ritmo de un tambor tradicional árabe, acompañamiento típico de la danza del vientre, y los clientes _____ (**aplaudir**) con entusiasmo.

3 - A los cuatro años _____ (**escribir**) su primer poema titulado *La Rosa de Cristal*. A los siete años _____ (**pedir**) una máquina de escribir como regalo de navidad para continuar escribiendo. En 1985 _____ (**hacer**) su primera canción, *Las gafas oscuras*, dedicada a su padre.

4 - En 1988 _____ (**participar**) en el concurso televisivo *Buscando artista infantil*. _____ (**ganar**) este concurso durante 3 años consecutivos. A los 13 años _____ (**mudarse**) de Barranquilla a Bogotá.

5 - Un año después _____ (**publicar**) su primer disco titulado *Magia*, que no tuvo mucho éxito. Con 16 años _____ (**lanzar**) su segundo disco, *Peligro*, que tampoco _____ (**triunfar**). Después de esta primera etapa, _____ (**decidir**) terminar sus estudios.

6 - _____ (**debutar**) en el mercado discográfico hispanoamericano en 1996 con el álbum *Pies Descalzos* que la _____ (**convertir**) en estrella en Hispanoamérica. Con este disco _____ (**vender**) más de 5 millones de copias. En esa época también _____ (**crear**) su fundación *Pies descalzos*, dedicada a ayudar a los niños más necesitados de su país natal y del tercer mundo.

7 - En 1999 _____ (**producir**) su primer álbum en directo, *MTV Unplugged*, que _____ (**publicar**) en el año 2000. _____ (**ser**) el primer disco interpretado por una latina que _____ (**transmitirse**) en castellano en Estados Unidos. Por este disco ganó su primer premio *Grammy*.

8 - En 2002 _____ (**lanzar**) su primer disco de *Grandes Éxitos*.

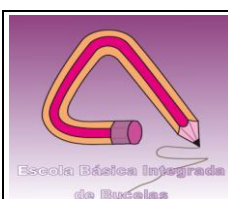
9 - En 2005 _____ (**convertirse**) en la primera cantante latina en interpretar un tema musical en español durante la ceremonia de los *MTV Video Music Awards* y en ser nominada a dichos premios por un vídeo de una canción en español.

10 - Con 26 años _____ (**volverse**) embajadora de buena voluntad de Naciones Unidas.

11 - En 2007 _____ (**componer**) la banda sonora de la película *El amor en los tiempos del cólera*, adaptación de la novela de su compatriota Gabriel García Márquez.

12 - En esa época _____ (**establecerse**) en Barcelona, donde _____ (**comprar**) una lujosa mansión.

Anexo 4 - Ficha de trabalho 2



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

Año 2012/2013

Ficha de trabajo 2

1 - Ahora vas a escuchar la letra de una de las canciones de la cantante colombiana Shakira. En ella habla de un amor del pasado.

Escúchala y rellena los huecos con el número de las palabras del cuadro

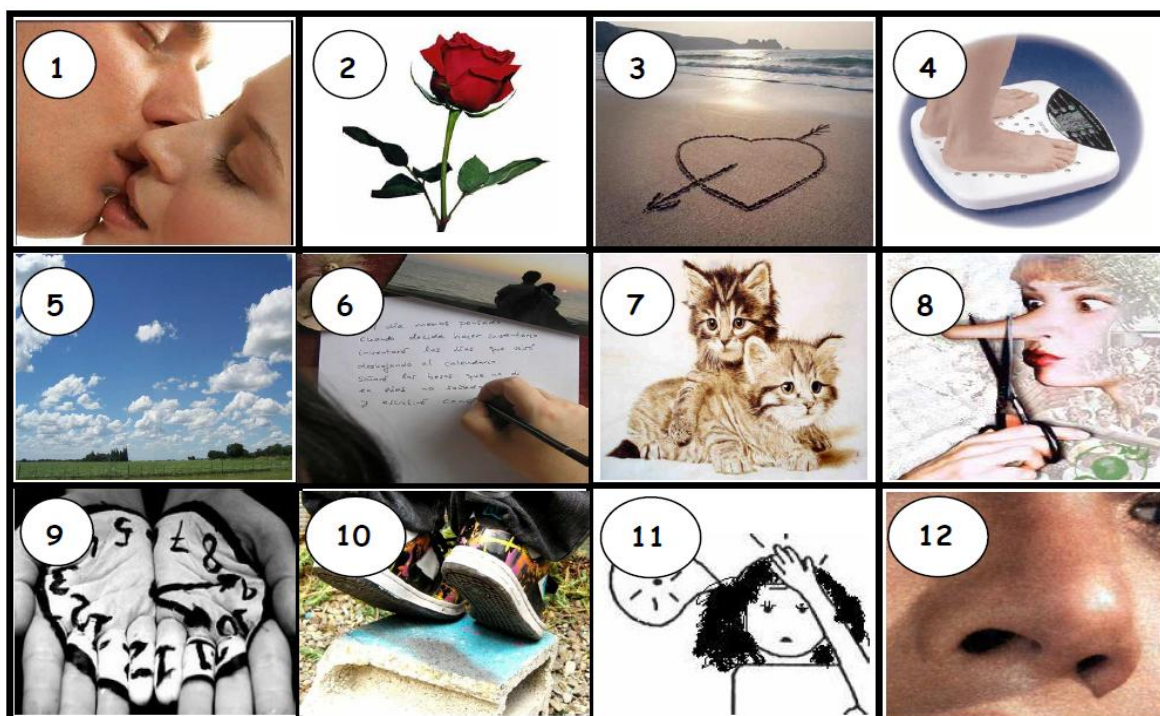
<http://www.youtube.com/watch?v=EWNEdBdKGtQ>

<p>Para amarte necesito una _____ y es difícil creer que no exista una más que este amor sobra tanto dentro de este _____ que a pesar de que dicen que los años son sabios todavía se siente el _____ porque todo el tiempo que pasé junto a ti dejó tejido su _____ dentro de mi</p> <p>y aprendí a quitarle al tiempo los segundos tú me hiciste ver el cielo aún más profundo junto a ti creo que aumenté más de 3 kilos con tus tantos _____ besos repartidos desarrollaste mi sentido del olfato y fue por ti que aprendí a querer los _____ despegaste del cemento mis zapatos para escapar</p>	<p>los dos volando un rato. pero olvidaste una final _____ porque aún no sé cómo vivir sin tu amor y descubrí lo que significa una rosa me enseñaste a decir mentiras _____ para poder verte a horas no adecuadas y a reemplazar palabras por _____ y fue por ti que escribí más de 100 canciones y hasta perdoné tus _____</p> <p>y conocí más de mil formas de besar y fue por ti que descubrí lo que es amar lo que es amar...</p> <p><i>Fuente: musica.com</i></p>
---	---

1 - piadosas	2 - dulces	3 - corazón	4 - miradas	5 - instrucción
6 - gatos	7 - razón	8 - hilo	9 - equivocaciones	10 - dolor

2 - Como lo puedes comprobar siguen algunos versos de la canción *Antología*. Relaciona los versos con su imagen correspondiente. Hay un verbo que no está incluido en la lista, descubre cuál es. Para hacer esta tarea no necesitas comprender todo el léxico, sino las palabras-clave.

A. Y aprendí a quitarle al tiempo los segundos.	
B. Tú me hiciste ver el cielo aún más profundo.	
C. Junto a ti creo que aumenté más de 3 kilos con tus tantos _____ besos repartidos.	
D. Desarrollaste mi sentido del olfato.	
E. Y fue por ti que aprendí a querer los _____.	
F. Despegaste del cemento mis zapatos para escapar los dos volando un rato.	
G. Pero olvidaste una final _____	
H. Y descubrí lo que significa una rosa.	
I. Me enseñaste a decir mentiras _____ para poder verte a horas no adecuadas y a reemplazar palabras por _____.	
J. Y fue por ti que escribí más de 100 canciones.	
K. Y hasta perdoné tus _____.	
L. Y conocí más de mil formas de besar	
M. Y fue por ti que descubrí lo que es amar.	



3 - Lee el siguiente verso de la canción, subraya el verbo que aparece en ella, señala la persona que habla (yo, tú...), escribe su infinitivo (-ar, -er, -ir)

”Porque todo el tiempo que pasé junto a ti...”

VERBO	PERSONA	INFINITIVO

¿En qué tiempo está este verbo?: _____

4 - Vuelve a leer la letra de la canción, subraya los 10 primeros verbos en pasado (no se contabiliza los verbos repetidos) y completa el siguiente cuadro con los infinitivos de dichos verbos y la persona que está hablando.

VERBOS QUE TERMINAN EN:					
-AR		-ER		-IR	
INDEFINIDO	INFINITIVO	INDEFINIDO	INFINITIVO	INDEFINIDO	INFINITIVO

¿Hay algún verbo irregular? _____

¿Cuál? _____

¿Porqué? _____

5. Recuerda las terminaciones de los verbos regulares en este tiempo verbal

	AR	ER	IR
Yo			
Tú			
Él/ella/usted			
Nosotros			
Vosotros			
Ellos/ellas/ustedes			

6 - Ahora aplica tus conocimientos. Completa la entrevista de Shakira donde habla de cómo conoció a su pareja.

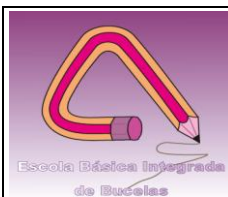
- Oye, Shakira ¿dónde _____ (conocer) a Gerard Piqué?
- Pues en la grabación del video clip "Waka-Waka". Lo _____ (ver) y le _____ (hablar) para darle instrucciones.
- ¿ Luego te _____ (enamorarse)?
- No, primero nos _____ (conocer) mejor, _____ (ser) amigos muchos meses.
- ¿ Y después?
- El amor _____ (surgir) naturalmente!

7 - ¡Ahora eres tú! Vas a contar hechos puntuales sobre tu propia biografía, como lo hicimos con Shakira, con este tiempo verbal: el Pretérito perfecto simples.

MOMENTOS IMPORTANTES DE MI VIDA	
	
Cuanto tenía 6 años...	
	
Mi mejor amigo/ amiga...	
	
El verano pasado...	
En el año...	

¡Buen trabajo!

Anexo 5 - Ficha de trabalho 3



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

Año 2012/2013

Ficha de trabajo 3

Las Redes Sociales

1. Observa las imágenes y comenta con tus compañeros las preguntas que se plantean a continuación:



<http://www.youtube.com/watch?v=rVpInLBFc3k>



1.1 - ¿Quiénes son estos 3 personajes?

1.2 - ¿Dónde están los dos primeros? y ¿qué están haciendo?

1.3 - ¿Puede existir alguna relación entre ellos? ¿De qué tipo?

2. Los personajes anteriores son los protagonistas de un cortometraje titulado: *¿Quieres ser mi amiga?*

2.1 - Vas a ver el cortometraje y después de verlo decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Caso sean falsas, escribe las verdaderas.

a) Los dos personajes tienen amigos en común.

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

b) Los personajes se conocieron en la despedida de Vanessa.

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

c) El chico sale de espaldas en una de las fotos que le enseña la chica.

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

d) El chico invita a la chica a ir al cine, a un concierto y a tomar algo con otra amiga común.

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

e) El chico cumple 22 años al día siguiente.

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

f) Al final los dos se hacen amigos

Verdadero ☐ Falso ☐ _____

3. ¿De qué habla el corto? _____

4. ¿Qué redes sociales conoces? ¿Eres miembro de una red social? ¿De cuál? ¿Porqué? Comenta estas preguntas con tus compañeros.

A FAVOR O EN CONTRA DE LAS REDES SOCIALES

5 ¿Qué prefieres, las redes sociales o las relaciones "verdaderas"? Piensa en aspectos positivos y negativos de las redes sociales. Escríbelos en el cuadro.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
- - - -	- - - -

5.1 - Para poner en común estos aspectos y hacer un debate, necesitas saber cómo se expresa una opinión. Observa las frases siguientes y subraya las palabras que te permiten presentar tus ideas.

"Creo que el ordenador es algo muy importante para el estudio."

"Pienso que es muy bueno tener un ordenador para jugar."

"Para mí, las redes sociales permiten la comunicación con el mundo."

"Sí, es verdad, siempre hablas con tus amigos."

"Estoy seguro de que nunca te sientes solo."

5.2 - A continuación, completa el cuadro siguiente

<i>Para introducir una opinión...</i>	<i>Para expresar acuerdo / desacuerdo...</i>
1 - (YO) _____...	A – SÍ ESTOY DE ACUERDO
2 - _____...	B - NO ESTOY DE ACUERDO
3 _____...	C - (NO), NO ES VERDAD
4 - Me parece que...	D - _____
	E - _____
	F - SÉ QUE...
	G - DEPENDE ¿NO?

5.4 - Ahora la clase se va a dividir en dos grupos. Uno de los grupos estará a favor de las redes sociales y el otro grupo estará en contra.

Debes argumentar cada una de tus ideas utilizando las expresiones del cuadro que has completado.



¡Buen trabajo!






Anexo 6 - Ficha de trabalho 4

	<p style="text-align: center;">ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS</p> <p style="text-align: center;">Español A2 - 8º curso</p> <p style="text-align: center;">Año 2012/2013</p> <p style="text-align: center;">Ficha de trabajo 4</p>
---	--

1 - En los textos encontrarás estas palabras:

1 - parador	2 - cascada	3 - hamaca	4 - bucear	5 - palmeras
-------------	-------------	------------	------------	--------------

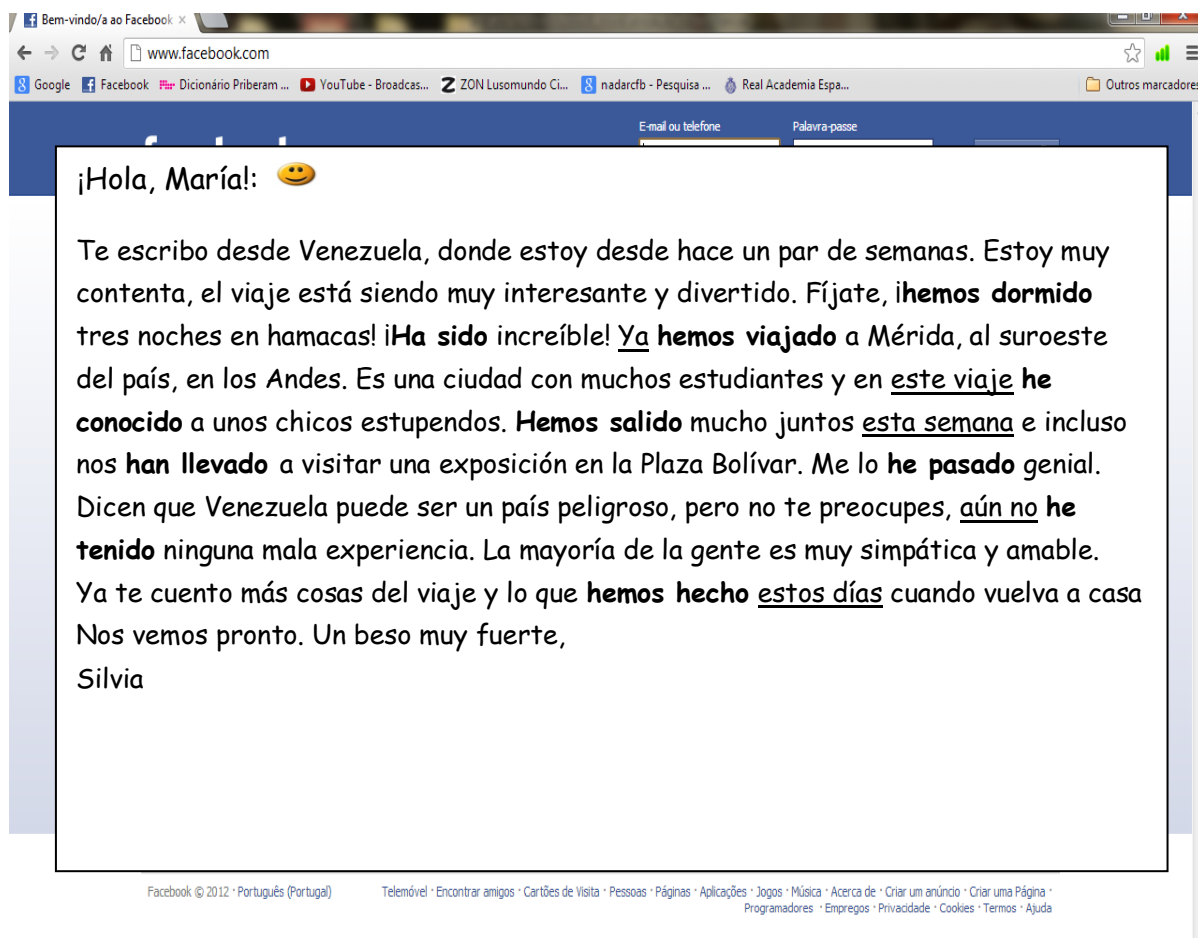
1.1 - Relaciónalas con las siguientes fotos

				
A -	B -	C -	D -	E -

1.2 - Ahora coloca estas palabras en el lugar correcto:

- a- Si quiero gastar mucho en mi viaje, busco un _____ para alojarme.
- b - Me encanta _____ y descubrir un mundo submarino totalmente desconocido por muchas personas.
- c - He visto una espectacular _____ de montaña, al lado de la carretera principal, que mide unos 50 metros de altura, y es uno de los sitios preferidos de todos los turistas.
- d - En el mundo hay varios jardines botánicos especializados en las _____, los más conocidos los podemos encontrar en Tenerife, en La Habana, en Venezuela y en otros lugares.
- e - Me gusta el ecoturismo y no tengo problemas para dormir al aire libre, especialmente en_____.

2 - Silvia está de vacaciones en Venezuela y charla con su amiga en el *Facebook*:



Facebook Bem-vindo/a ao Facebook x

www.facebook.com

Google Facebook Dicionário Priberam ... YouTube - Broadcas... ZON Lusomundo Ci... nadarcfb - Pesquisa ... Real Academia Espa... Outros marcadores

Email ou telefone Palavra-passe

¡Hola, Maríal: 😊

Te escribo desde Venezuela, donde estoy desde hace un par de semanas. Estoy muy contenta, el viaje está siendo muy interesante y divertido. Fíjate, **ihemos dormido** tres noches en hamacas! **iHa sido** increíble! **Ya hemos viajado** a Mérida, al suroeste del país, en los Andes. Es una ciudad con muchos estudiantes y en **este viaje he conocido** a unos chicos estupendos. **Hemos salido** mucho juntos **esta semana** e incluso nos **han llevado** a visitar una exposición en la Plaza Bolívar. Me lo **he pasado** genial. Dicen que Venezuela puede ser un país peligroso, pero no te preocupes, **aún no he tenido** ninguna mala experiencia. La mayoría de la gente es muy simpática y amable. Ya te cuento más cosas del viaje y lo que **hemos hecho** **estos días** cuando vuelva a casa. Nos vemos pronto. Un beso muy fuerte,

Silvia

Facebook © 2012 · Português (Portugal) Telemóvel · Encontrar amigos · Cartões de Visita · Pessoas · Páginas · Aplicações · Jogos · Música · Acerca de · Criar um anúncio · Criar uma Página · Programadores · Empregos · Privacidade · Cookies · Termos · Ajuda

2.1 - Observa los verbos destacados (*hemos dormido, ha sido, hemos viajado, he conocido, etc.*)

a - ¿En cuántas partes se forma este tiempo verbal? _____

b - ¿Reconoces este verbo (hemos, he, ha)? ¿Cuál es? _____ ¿En qué tiempo? _____

c - Con la información que tienes en el texto, intenta rellenar este recuadro.

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

d - **dormido, viajado, pasado**: son los _____ de los verbos.

e - ¿Puedes extraer conclusiones de tus observaciones?

Este tiempo verbal se compone de ____ partes, con el verbo _____ en _____ y el _____ del verbo.

2.2 - Recoge las palabras del texto que están subrayadas.

¿En tu opinión para qué sirven?

3 - Ahora lee el siguiente fragmento de las notas del diario de Silvia:



Mi primer viaje a Latinoamérica, el año pasado, me **llevó** a Venezuela, donde **estuve** tres semanas. En ese verano, en el aeropuerto nos esperaba la guía Sara que nos **llevó** a nuestro parador. Primero **pasamos** unos días en el sureste de Venezuela. Allí **hicimos** un tour al Salto del Ángel, la cascada más alta del mundo, con una altitud de 979 metros. En la región de Los Llanos, en el sur, **estuvimos** cuatro días. **Viajamos** a lo largo de la costa y **pasamos** mucho tiempo en la playa. Hace un año, en el Parque Nacional Morrocoy **disfrutamos** de las playas más bonitas de nuestro viaje. En barca **llegamos** a una isla pequeña con el escenario típico del Caribe: aguas turquesas, palmeras y muchos peces de colores, un paraíso para bucear. Al final de esa temporada, también **pasamos** un día en Caracas. Allí **visitamos** el centro de la Plaza Bolívar, el lugar más bonito de la ciudad.

3.1 - Observa los verbos destacados (*llevó, estuve, esperó, pasamos, hicimos, etc.*)

¿En qué tiempo están? _____

3.2 - Copia las palabras del texto que están subrayadas.

¿Qué diferencia observas entre estas expresiones y las del ejercicio 2.2?

Las palabras subrayadas se llaman _____. Aquí tienes algunos más, haz la correspondencia de estas palabras con el tiempo verbal correcto.

Hoy	El miércoles pasado	Este año	Ayer
El fin de semana pasado	Esta noche	El lunes pasado	Esta semana
Estas vacaciones	Hace una hora	Este fin de semana	El verano pasado

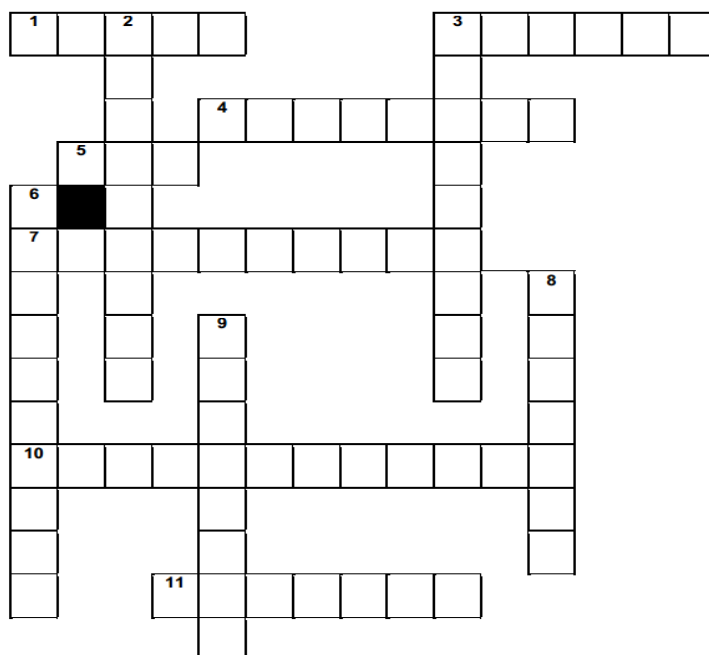
Pretérito Perfecto	Pretérito perfecto simples

4 - Relaciona las frases siguientes:

1 - Hace un año...	a - ...comí la mejor pizza del mundo.
2 - Carlos y Javier no han	b - ...esta mañana a clase.
3 - Este mes...	c - ...estuve en París
4 - Esta noche...	d - ...mi padre se cambió de coche
5 - Este año...	e - ... hemos visto una película.
6 - Hace dos meses...	f -... hemos hecho exámenes.
7 - El verano pasado...	g - ... he ido al concierto de Shakira.

5 - Conjuga los verbos de este crucigrama en pretérito perfecto simples.

1	2	3	4	5	6	7



HORIZONTAL:

1. Enviar, él
3. Comprar, yo
4. Hablar, vosotros.
5. Ver, él.
7. Estudiar, tú
10. Escribir, vosotros.
11. Comer, nosotros.

VERTICAL:

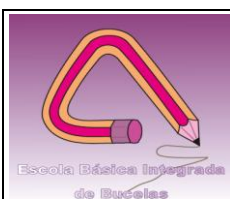
2. Vivir, vosotros.
3. Comprender, yo.
6. Recibir, ellos.
8. Coger, tú.
9. Salir, ellos.

¡No te lo olvides!



¡Esta ficha de trabajo, sirve para repasar los pretéritos perfecto e indefinido y los marcadores temporales!
¡Buen trabajo!

Anexo 7 - Ficha de trabalho 5



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

Año 2012/2013

Ficha de trabajo 5

1. Escucha la canción y completa los espacios con el vocabulario del recuadro.



“Un buen día”

Los Planetas ⁽¹⁾

(<http://www.youtube.com/watch?v=cIp4cxoYzuA>).

Me _____ casi a las diez
y _____ en la cama
más de tres cuartos de hora,
y _____ la pena.

_____ el sol por la ventana,
y _____ en el aire
algunas motas de polvo.
_____ a la ventana
y hacía una estupenda mañana.

_____ al bar para desayunar
y _____ en el Marca
que _____ el niñoato.
Y no _____ de ti
hasta pasado un buen rato.

Luego _____ estos por aquí
y nos _____
a tomarnos unas cañas,
y _____ con ellos.

_____ durmiendo hasta las seis

y después _____ unos tebeos de
Spiderman, que casi no recordaba
y _____ de la cama

_____ la tele y había un partido
y Mendieta _____ un gol
realmente increíble.
Y me _____ triste
el momento justo antes de irme.

Había quedado de nuevo a las diez
y _____ en la moto
hacia los bares de siempre,
donde quedaba contigo,
y no hacía nada de frío.

He estado con Erik hasta las seis
y nos hemos metido
cuatro millones de rayas.
Y no he vuelto a pensar en ti
hasta que he llegado a casa,
y ya no he podido dormir
como siempre me pasa.

Fuente: Quedeletras.com

He puesto	He salido	He quedado	He merecido	Ha lesionado	He estado	He leído
He puesto	He bajado	Ha entrado	Han brillado	Ha marcado	He bajado	He leído
Han venido	He salido	He acordado	he despertado	He leído	Hemos bajado	

2 - Di si estas frases sobre el protagonista de la canción ¿son verdaderas o falsas?

a) Su novia ha cortado con él

Verdadero ☐ Falso ☐

b) Se consuela durmiendo, viendo partidos de fútbol y escribiendo canciones

Verdadero ☐ Falso ☐

c) Es aficionado a los cómics:

Verdadero ☐ Falso ☐

d) Su novia le echa mucho de menos:

Verdadero ☐ Falso ☐

e) El protagonista de la canción consume drogas blandas:

Verdadero ☐ Falso ☐

3 - Relaciona las palabras con su definición:

1 - Niñato
2 - Partido
3 - Polvo
4 - Tebeo
5 - Quedar

A - un cómic
B - partículas de suciedad que flotan en el aire
C - tener una cita con alguien
D - una competición deportiva entre dos personas o equipos
E - joven algo presuntuoso o sin experiencia

1	2	3	4	5

4 - Elabora un diario enumerando cosas que has hecho hoy / esta semana. Incluye en la descripción tus tiempos libres.

¡Buen trabajo!

Anexo 8 - Ficha de trabalho 6

	<p style="text-align: center;">ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS</p> <p style="text-align: center;">Español A2 - 8º curso</p> <p style="text-align: center;">Año 2012/2013</p> <p style="text-align: center;">Ficha de trabajo 6</p>
---	--

1. ¿Qué prefieres?
¿AL CINE O A TOMAR ALGO?



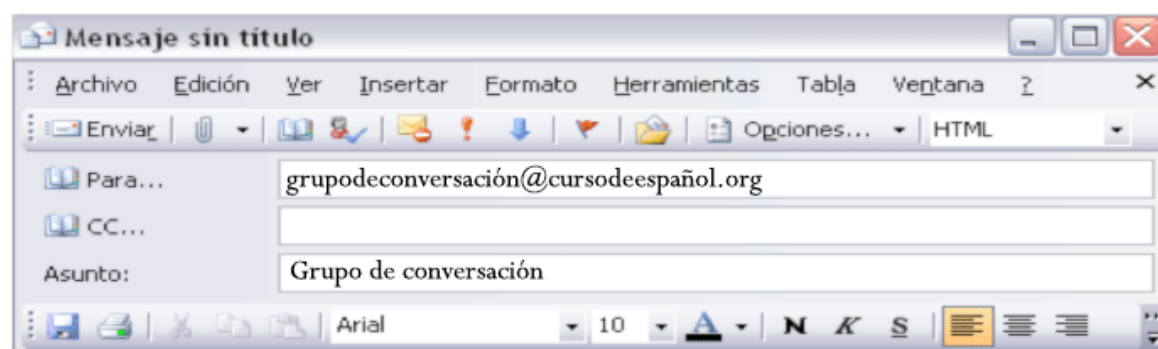
<http://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4&feature=youtu.be>

1.1 - A continuación vas a ver un vídeo sobre el tiempo libre de algunos jóvenes madrileños. Completa el cuadro con la información correspondiente.

Momentos del día	Espacios	Actividades
Viernes por _____	-	-
	-	-
_____ por la mañana	-	-
	-	-
	-	-
_____ por la tarde	-	-
_____	-	-
_____	-	-

2 - Lee y comprende

¿QUÉ HACES EN TU TIEMPO LIBRE?



¡Hola desde Albania!

¿Qué tal?

Me llamo Teodora Protopsaltis y soy de padre griego y madre española pero en este momento vivo y estudio en Tirana. Tengo 14 años, soy cooperante y me encanta aprender idiomas. Estudio griego y francés. También me gusta mucho viajar y conocer otras culturas y me encantan la fotografía y el cine. Me gusta bastante salir por la noche con mis amigos y ver una película.

Mi gran pasión es la música, me interesan todos los estilos. Aquí en Albania no salgo mucho pero cuando estoy allí en Madrid me encanta ir a bailar, ¿y a ti? ¿Qué te gusta hacer el fin de semana? Si tienes tiempo libre y quieres participar en el grupo de conversación, puedes escribirme a esta dirección de correo electrónico.

¡Hasta pronto!

Teo

2.1 - Completa estas frases con la información del texto.

a) Le encanta... _____

b) Le gusta mucho... _____

c) Le encantan... _____

d) Le gusta bastante... _____

e) Le interesan... _____

f) Le encanta... _____

g) Su gran pasión es... _____

3 - Teo ha utilizado algunas estructuras para hablar de sus gustos y preferencias. Vamos a observarlas mejor.

(A mí) ⁽¹⁾ (A ti) (A él, ella, usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos, ellas, ustedes)	me ⁽²⁾ te le nos os les	GUSTA ENCANTA INTERESA	+infinitivo (jugar) +2 infinitivos (salir y bailar) +sustantivo en singular (el fútbol)
---	---	------------------------------	--

(A mí) ⁽¹⁾ (A ti) (A él, ella, usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos, ellas, ustedes)	me ⁽²⁾ te le nos os les	GUSTAN ENCANTAN INTERESAN	+sustantivo plural (los coches) +2sustantivos en singular (el cine y el teatro)
---	---	---------------------------------	--

(1) optativo
(2) obligatorio

Ejemplo:

A - A mí me encanta salir con amigos.

B - A mí también (😊). Pues a mí no (😞).

C. A mí no me gusta leer la prensa en línea

D. A mí tampoco (😞). Pues a mí sí (😊).

- ¡Atención!

Me gusta mucho ir de excursión = Me encanta ir de excursión.

Yo prefiero ir de excursión a ir de compras

No te gusta llegar tarde a una reunión.

¿Os gusta ir al cine?

3.1 - Reordena las frases siguientes de lo mejor para lo peor.

- (1) No le GUSTA MUCHO ir al gimnasio.
- (2) Nos GUSTA MUCHO ir de excursión.
- (3) No me GUSTA NADA el ruido.
- (4) Os GUSTAN UN POCO las películas españolas.
- (5) Le GUSTAN BASTANTE los coches.

(6) Me ENCANTA jugar al tenis.

--	--	--	--	--	--

3.2 . ¿Gusta o gustan; encanta o encantan; interesa o interesan?
Escoge la opción correcta.

- a - A Juan le _____ (jugar) al ajedrez.
- b - A nosotros nos _____ (encantar) ir de excursión.
- c - ¿A ti te _____ (gustar) las películas de Antonio Banderas?
- d - A vosotros no os _____ (gustar) jugar al tenis.
- e - A mí me _____ (encantar) salir con los amigos.
- f - A Ricardo le _____ (interesar) las canciones de Shakira.

3.3 - ¿Me, te, le, nos, os o les? Indica cuál vas a utilizar en las frases siguientes:

- a - A Roberto _____ gusta jugar al baloncesto.
- b - A vosotros _____ encanta ir en bicicleta.
- c - ¿A ti _____ gusta pasear?
- d - A él _____ encanta ir de excursión.
- e - A ellas _____ gusta leer.
- f - A nosotras _____ gusta trabajar en equipo.

3.4 - ¿Cómo hablamos de gustos? Marca la opción correcta.

A1 - Me gusta mucho el cine		A2 - Me encanta mucho el cine	
B1 - A ellos gusta la carne argentina		B2 - Les gusta la carne argentina	
C1 - No me gustan las comidas navideñas		C2 - Me no gustan las comidas navideñas	
D1 - A ellos les gustan jugar a tenis		D2 A ellos les gusta jugar a tenis	
E1 - A vosotros os gusta Madrid		E2 A vosotros vos gusta Barcelona	
F1 - Vosotros gustáis ver el fútbol		F2 A vosotros os gusta ver el fútbol	

4 - ¿Y tú? ¿Qué haces en tus tiempos libres de fin de semana? Ahora que conoces las expresiones para hablar de tus gustos, contesta a esta pregunta utilizando el vocabulario que hemos estudiado en la ficha 1.

Me gusta...

5 - ¿Y los gustos de tus compañeros, los conoces? ¡Pídele que te envíe, ahora mismo, por mensaje del móvil, dos de sus preferencias y preséntanoslo para que adivinemos quién es!

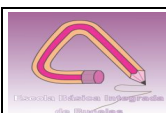
Autoevaluación

-Lee y señala la respuesta que te parece más apropiada a tu situación.

Soy capaz de:	Muy bien	Bien	Para repasar
Contar hechos puntuales de mi biografía.			
Hablar de mis tiempos libres.			
Conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto simples.			
Conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto.			
Reconocer los marcadores temporales.			
Hablar de mis gustos personales.			

Nombre:	Apellido:
N.º:	

Anexo 9 - Guião para a realização da tarefa final



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso



Guión para la Tarea Final



¿Qué tienes que hacer?

- Presentar tu **biografía**
- Utilizar los tiempos de pasado correctamente
- Hablar de tus **gustos y preferencias**

Biografía

¿Cómo lo vas a hacer?

- En PowerPoint o vídeo vas a:
 - seleccionar 5 o 6 imágenes que te caractericen.
 - reunir informaciones sobre tu biografía y tus gustos
- En clase harás la presentación oralmente de tu documento, durante 5 o 10 minutos.

Gustos

¡Para la creatividad, queda tu imaginación!

¿Qué vas a escribir?

- Para ayudarte a seleccionar informaciones, tienes la ficha de trabajo 1 pero también siguen estas sugerencias:

¿Quién soy? ¿Qué me (no) gusta hacer? ¿Cuáles son mis pasatiempos? ¿Qué hago en mis tiempos libres? ¿Qué me gustaría tener? ¿Qué me hace feliz? ¿Cuáles son mis sueños personales?

- Puedes añadir otras informaciones, pero tienen que estar de acuerdo con el tema de los tiempos libres. ¿Vale?

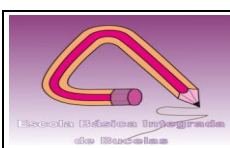
¿Vas a ser evaluado?

- Sí, la profesora va a observar tu capacidad de comunicar, la variedad de tu vocabulario, el uso correcto de los tiempos verbales y tu pronunciación.



Diviértete y buen trabajo!

Anexo 10 - Teste de avaliação



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

ANO LECTIVO 2012 / 2013

ESPAÑOL – 8º CURSO, 1.º PERÍODO, diciembre

PRUEBA DE EVALUACIÓN

Nombre: _____	N.º: _____
Clase: _____	Fecha: _____
Calificación: _____	Tutor: _____

Después de echarle un vistazo a la biografía de personajes famosos, se espera que en la tarea final produzcas un texto donde hables de ti.

I. Comprensión auditiva

1 - En esta prueba vamos a conocer un montón de personajes famosos y empezamos por Pedro Almodóvar, director de cine. Vas a escuchar una entrevista suya acerca de su película *Abrazos Rotos*. Indica si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas.

in http://www.ver-taal.com/noticias_20080608_abrazosrotos.htm

	V	F
1 - El rodaje de la película <i>Los abrazos rotos</i> se hace en Lanzarote.		
2 - La película tiene por tema una historia de amor.		
3 - La protagonista de toda la historia será Cameron Díaz.		
4 - Almodóvar se inspiró en otra película para escribir el guión de <i>Los abrazos rotos</i> .		
5 - Esta es la décima primera película de Pedro Almodóvar.		
6 - Los dos personajes principales van a ser rivales en la película.		
7 - A Almodóvar no le gusta mucho trabajar con estas actrices.		
8 - Almodóvar es un director muy exigente que no cambia su guión hasta al final de rodaje de la película.		
9 - La película empezará a rodarse en el mes de marzo del año que viene.		
10 - Al protagonista en la película le ocurre un accidente de tráfico.		

II. Comprensión escrita

2 - Para conocer mejor uno de los personajes famosos, completa el texto siguiente indicando a que huecos corresponden las palabras del recuadro. Utiliza cada letra y cada palabra solamente una vez.

La Fórmula 1 es la ____a)____ más importante y la que mayor pasión despierta en el ____b)____. Son 18 ____c)____ alrededor del mundo, con las ____d)____ más perfectas y hermosas manejadas por los ____e)____ más talentosos y valientes. No hay ninguna otra ____f)____ en la que las ____g)____ deportivas sean más fascinantes, caracterizadas por una alta precisión técnica en la lucha por unas decisivas milésimas de segundo. Además de la ____h)____ que supone para los pilotos y los espectadores, en la Fórmula 1 también se impulsan innovadores desarrollos y se siguen optimizando los ya existentes.

www.deportespain.com (adaptado)
(consultado en julio de 2009)

automovilismo		pilotos		fascinación	
competición		máquinas		competiciones	
pista		carreras		coches	
circuito		categoría		encanto	

3 - Lee el siguiente texto.

Fernando Alonso. Biografía



La historia de Fernando Alonso, bicampeón mundial de Fórmula 1, es la de un niño superdotado para manejar un volante, que contó desde el principio con el apoyo y la pasión de un padre y de toda una familia. Desde muy joven la ilusión de José Luis Alonso, su padre, fueron las carreras de karts, y trató de inculcar esa afición a su hija Lorena, a la que intentó introducir en la competición a los 8 años, con un kart realizado con sus propias manos. El experimento no resultó, ya que la velocidad no era su afición. Fernando fue el «heredero» del bólido, aunque contaba solamente con tres años. Hubo que adaptar unos pedales para que el más joven de la casa pudiera conducir.

Fernando no solamente era un **portento**¹ al volante, sino que en el colegio del Santo Ángel de la Guarda las notas también eran buenas y eso hizo que su madre no pusiera trabas a que padre e hijo estuvieran de circuito en circuito todos los fines de semana.

Con ocho años, Nano, como le llaman sus íntimos, ya empezó a ganar carreras. En el colegio seguía teniendo buenas notas; cuando perdía alguna clase se las apañaba para recoger los apuntes de sus compañeros y aprobaba con bastante buenas notas. La constancia y el afán de ganar han sido cosas que Fernando ha llevado siempre dentro. (...)

Fernando siempre ha sido un piloto muy inteligente, y hoy en día pone en práctica todo lo que aprendió en el kart. Tiene más años de experiencia en competición que muchos de sus rivales y este oficio se deja ver en la forma de «gestionar» sus carreras. Pero llegar hasta la cima le ha supuesto muchos esfuerzos, más de una lágrima y una dedicación exclusiva. Se comporta como si todo lo supiera. Pero la procesión la lleva por dentro.

Fernando Alonso se convirtió en el Gran Premio de Hungría 2003 en el ganador más joven en la historia de la Fórmula 1, con tan sólo 22 años y 16 días. El 25 de septiembre de 2005, tras la disputa del Gran Premio de Brasil, volvió a hacer historia al convertirse en el primer campeón mundial español. También recibió el Premio Príncipe de Asturias de los Deportes al haber sido considerado por el jurado: «Ha conseguido llegar a la **cumbre**² de su especialidad deportiva tras años de grandes sacrificios y renunciaciones con el único apoyo de su familia en los inicios de su carrera y es hoy un ejemplo para la juventud española y mundial. Su trayectoria es la consecuencia de la firme voluntad por el triunfo». El premio le fue entregado el 21 de octubre de 2005.

www.fernandoalonso.com (adaptado)
(consultado en septiembre de 2009)

¹portento: persona admirable por alguna condición

²cumbre: Mayor elevación de algo o último grado a que se puede llegar

3.1. Señala el significado de las expresiones subrayadas, de acuerdo con la información del texto.

3.1.1. «... y eso hizo que su madre no pusiera trabas...»

(A) no se opusiera ☐

- (B) le apoyase ☐
 (C) fuera indiferente ☐
 (D) presentase obstáculos ☐

3.1.2. «Pero la procesión la lleva por dentro.»

- (A) es muy religioso aunque no lo aparente ☐
 (B) no exterioriza los sentimientos ☐
 (C) es muy comunicativo y expansivo ☐
 (D) no exterioriza creencias religiosas ☐

3.2 - Contesta a las siguientes preguntas:

3.2.1 - ¿Porqué no siguió Lorena, hermana de Fernando, el gusto por los *karts*?

3.2.2 - ¿Cómo hizo Fernando su entrada en el mundo de los *karts*?

3.2.3 - ¿Por qué es conocido Fernando en la historia da la Fórmula 1?

III. Funcionamiento de la lengua

4 - Sigue otro personaje famoso, pero para conocer la biografía de Antonio Banderas tienes que completar el texto con los verbos en pretérito perfecto simples:

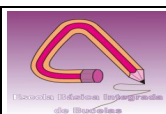
El nombre real de Antonio Banderas es Antonio Domínguez Banderas. _____ (nacer) en Benalmádena, Málaga, en 1960 y, a los diecinueve años, _____ (trasladarse) a Madrid.

Muy pronto, él y algunos compañeros _____ (comenzar) a trabajar con Pedro Almodóvar. Él _____ (debutar) con la película “Laberinto de pasiones”. En 1986 _____ (protagonizar) “La ley del deseo” junto a Carmen Maura y en 1988, los dos _____ (participar) en “Mujeres al borde de un ataque de nervios” que _____ (ser) nominada a los Oscar. En 1995 _____ (venir) a trabajar con el director Fernando Trueba en “Two Much” donde _____ (conocer) a su actual mujer, Melanie Griffith, con la que _____ (tener) una hija.

5 - De acuerdo con el marcador temporal de cada frase, conjuga el verbo en pretérito perfecto o indefinido.

- a - Esta noche nosotros _____ (ver) la corrida de Fernando en la tele.
 b - Ayer, cuando _____ (llegar, yo), _____ (arreglar, yo) la tele para ver el Gran Premio de España.
 c - Esta tarde no _____ (salir, yo) para asistir a mi deporte preferido.

Anexo 11 - Grelha de avaliação da expressão oral por preencher - Tarefa Final



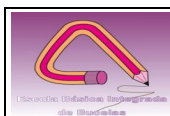
ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

Categorías	Eficacia comunicativa • Adecuación a la situación comunicativa:					Uso de la lengua • Fluencia • Riqueza vocabulario					Corrección gramatical					Pronunciación / Entonación					To tal	Ni Ve l
Puntos	30%					25%					25%					20%					100%	
Alumno N.º	6	12	18	24	30	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	1	6	11	16	20	100	5
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Eficacia comunicativa
<p>5-Resuelve con éxito la tarea, reconoce las funciones comunicativas en la situación descrita y usa los exponentes idóneos que responden a las necesidades planteadas en la situación descrita. Su discurso es ameno, claro y tiene capacidad de improvisación. Es capaz de responder con prontitud a las intervenciones del interlocutor.</p> <p>3- Es capaz de entender y contestar sin dificultad e intenta aportar nuevas ideas, no contestando con monosílabos.</p> <p>1- Capacidad comunicativa casi nula. Usa apenas palabras sueltas.</p>
Uso da lengua
<p>5- Se comunica con gran soltura y tiene capacidad para iniciar y desarrollar el discurso utilizando las estrategias adecuadas al nivel. Su lenguaje es cohesionado y fluido. Tiene un vocabulario amplio para hablar de los temas incluidos en el currículo del curso.</p> <p>3-Se expresa de forma clara y adecuada. El vocabulario es aceptable, variado y adecuado a la situación.</p> <p>1- Tiene gran dificultad para expresarse, su mensaje es difícil de entender porque el error interfiere constantemente en la comunicación. Es incapaz de improvisar. Utiliza un léxico muy pobre, insuficiente para expresarse a su nivel. Repite constantemente palabras genéricas pues carece del vocabulario activo básico a su nivel. No tiene recursos para suplir la deficiencia de palabras concretas haciendo que se quede en blanco o incluso la dice en portugués o la pregunta al profesor.</p>
Corrección gramatical
<p>5- Discurso gramaticalmente correcto. Tiene capacidad de autocorregirse. Utiliza estructuras gramaticales adecuadas a su nivel y domina la producción de tiempos verbales.</p> <p>3- Los tiempos verbales son correctos aunque puede producir algún fallo en estructuras más complejas, dado que intenta utilizar las estructuras nuevas aprendidas en el curso. Pero el mensaje es claro y no impide su comprensión porque el orden y la concordancia son correctos.</p> <p>1 - No domina los tiempos verbales básicos. Es incapaz de construir oraciones complejas. Las estructuras utilizadas son demasiado simples para su nivel. Comete errores frecuentes de concordancia de género y número. Comete errores frecuentes en la utilización de puntos gramaticales básicos.</p>
Pronunciación/ Entonación
<p>5- Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible</p> <p>3- Su pronunciación es clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando</p> <p>1- Su pronunciación no es clara y comprensible. La interferencia del idioma materno dificulta la comprensión.</p>

Anexo 12 - Grelha de avaliação da expressão oral preenchida



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS

Español A2 - 8º curso

	Eficacia comunicativa				Uso de la lengua					Corrección gramatical					Pronunciación / Entonación							
	• Adecuación a la situación comunicativa:				• Fluencia • Riqueza vocabulario																	
	30%				25%					25%					20%							
	6	12	18	24	30	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	1	6	11	16	20		
B. M.			18			10					10						11			49		
B. C.		12					15						20				11			58		
B. T.			18					20					20					16		74		
D. A.				24				20					20				11			75		
D. I.		12				10						15						16		53		
E. M.		12					15				10						11			48		
F. C.			18					20				15						16		69		
F. D.				24				20					20					16		80		
G. F.		12					15				10					6				43		
I. G.		12				10					10					6				38		
J. S.			18				15						20					16		69		
J. L.				24				20						25				16		85		
P. R.			18					20					20					16		74		
R. V.				24			15					15					11			65		
R. B			18				15				10						11			54		

Anexo 13 - Grelha de observação direta


	<p align="center">ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS</p> <p align="center">Español A2 - 8º curso</p>
---	---

Ficha de trabajo 2

	Comprensión audiovisual					Comprensión lectora					Producción escrita					Corrección gramatical				
	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B
B. M.					x	NO								x					x	
B. C.			x						x				x				x			
B. T.					x	NO								x				x		
D. A.	NO							x					x					x		
D. I.					x	NO						x				x				
E. M.	NO						x						x					x		
F. C.				x		NO								x				x		
F. D.					x	NO									x				x	
G. F.	NO								x				x				x			
I. G.		x					x					x				x				
J. S.	NO							x				x				x				
J. L.	NO					NO							x				x			
P. R.				x		NO							x					x		
R. V.				x		NO							x					x		
R. B.			x			NO							x				x			

Muy Insuficiente	Suficiente	Bueno
Insuficiente	No Observado	Muy Bueno

Anexo 14 - Grelha de observação direta


	<p align="center">ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS</p> <p align="center">Español A2 - 8º curso</p>
---	---

Ficha de trabajo 3

	Comprensión audiovisual					Comprensión lectora					interacción oral				
	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B
B. M.	NO							X			NO				
B. C.	NO					NO						x			
B. T.	NO								x					x	
D. A.			x			NO					NO				
D. I.	NO				x			x					x		
E. M.				x		NO					NO				
F. C.	NO									x	NO				
F. D.	NO									x			x		
G. F.			x			NO					NO				
I. G.	NO					NO						x			
J. S.		x				NO					NO				
J. L.		x						x							x
P. R.	NO							x			NO				
R. V.	NO								x					x	
R. B.	NO								x		NO				

Muy Insuficiente	Suficiente	Bueno
Insuficiente	No Observado	Muy Bueno

Anexo 15 - Grelha de observação direta

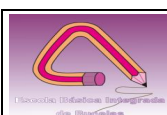
	<p align="center">ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS</p> <p align="center">Español A2 - 8º curso</p>
---	---

Ficha de trabajo 4

	Comprensión lectora					Producción escrita					Interacción oral				
	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B
B. M.	NO							X				X			
B. C.				X				X					X		
B. T.				X		NO					NO				
D. A.	NO							X						X	
D. I.			X			NO					NO				
E. M.	NO							X					X		
F. C.	NO					NO					NO				
F. D.				X		NO								X	
G. F.	NO							X				X			
I. G.			X				X				NO				
J. S.			X			NO						X			
J. L.	NO					NO					NO				
P. R.				X					X					X	
R. V.	NO					NO							X		
R. B.				X					X				X		

Muy Insuficiente Insuficiente	Suficiente No Observado	Bueno Muy Bueno
----------------------------------	----------------------------	--------------------

Anexo 16 - Grelha de observação direta



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUECELAS

Español A2 - 8º curso

Ficha de trabajo 6

	Comprensión audiovisual					Comprensión lectora					Corrección gramatical					Producción escrita				
	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B	M.I	I	S	B	M.B
B. M.				x		NO					NO								x	
B. C.				x					x				x				x			
B. T.	NO					NO								x				x		
D. A.					x			x			NO							x		
D. I.				x		NO						x				x				
E. M.			x				x					x						x		
F. C.	NO					NO								x				x		
F. D.	NO					NO									x				x	
G. F.			x						x			x					x			
I. G.		x					x					x				x				
J. S.			x					x					x			x				
J. L.					x	NO					NO						x			
P. R.				x						x				x				x		
R. V.				x					x				x					x		
R. B	NO		x					x			NO						x			

Muy Insuficiente	Suficiente	Bueno
Insuficiente	No Observado	Muy Bueno

Anexo 17 - Produção dos alunos

Perfil de aprendizagem

19 - Vamos lá então descobrir do que te lembrás em espanhol.

19.1 - Cada frase tiene dos verbos conjugados. Fijate en el marcador temporal y escoge el tiempo verbal adecuado, subrayándolo.

a - La semana pasada la vi/he visto por última vez. ✓

b - Hace quince días visité/he visitado Barcelona. ✓

c - Esta mañana hice/he hecho la última foto. ✓

d - Hoy hablé/he hablado con José. ✓

e - Ayer comí/he comido paella. ✓

19.2 - Escribe un pequeño texto con las informaciones siguientes:

- Tu nombre
- El año y el lugar de tu nacimiento.
- Cuando entraste en la escuela por primera vez.
- Cuando empezaste a estudiar español.
- Lo que te gustaría hacer en el futuro.

¡Hola! Yo soy [redacted]. Nací en 14 de Septiembre de 2000. Entré a la escuela y cuando hice 5 años, estaba muy menudito.

Empecé a estudiar español en el 4º curso ~~por gusto~~ ¡Me fascinó! Fue muy divertido y interesante.

* ~~En~~ En una bellísima ciudad: Cádiz.

En el futuro me gustaría ser estilista y vivir en los Estados Unidos en Los Angeles y así, a la vez mis sueños y a ~~aprovechar~~ aprovechar las cosas buenas que la vida me regala.

Obrigada!

19 - Vamos lá então descobrir do que te lembrás em espanhol.

19.1 - Cada frase tiene dos verbos conjugados. Fijate en el marcador temporal y escoge el tiempo verbal adecuado, subrayándolo.

a - La semana pasada la vi/he visto por última vez.

b - Hace quince días visité/he visitado Barcelona.

c - Esta mañana hice/he hecho la última foto.

d - Hoy hablé/he hablado con José.

e - Ayer comí/he comido paella.

todo ao
contrario

19.2 - Escribe un pequeño texto con las informaciones siguientes:

- Tu nombre
- El año y el lugar de tu nacimiento.
- Cuando entraste en la escuela por primera vez.
- Cuando empezaste a estudiar español.
- Lo que te gustaría hacer en el futuro.

Holla, Yo me llamo ^{tv} ~~XXXX~~ nasci
em 2000 em la Maternidad de
Barcelo.
Entre para la escuela quando tenia
7 años.
~~Quando~~ Empeze a estudiar español el
em 7º curso
A mi me gustaria ser profesional
em informática.

Obrigada!

19 - Vamos lá então descobrir do que te lembras em espanhol.

19.1 - Cada frase tiene dos verbos conjugados. Fíjate en el marcador temporal y escoge el tiempo verbal adecuado, subrayándolo.

a - La semana pasada la vi/he visto por última vez.

b - Hace quince días visité/he visitado Barcelona.

c - Esta mañana hice/he hecho la última foto.

d - Hoy hablé/he hablado con José.

e - Ayer comí/he comido paella.

19.2 - Escribe un pequeño texto con las informaciones siguientes:

- Tu nombre
- El año y el lugar de tu nacimiento.
- Cuando entraste en la escuela por primera vez.
- Cuando empezaste a estudiar español.
- Lo que te gustaría hacer en el futuro.

Hi nombres es ~~adrian~~ tengo 14 años y he nacido en 1999 en la maternidad alfredo de casto.

Me e encontrado primero en la escuela de artes.

Me empecé a estudiar español en el 6º curso.

△ Gustaría de ser futbolista

Obrigada!